This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

Bd. March, 1891.
Educ P 220.1

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

MRS. ANNE E. P. SEVER,

OF BOSTON,

WIDOW OF COL. JAMES WARREN SEVER,

(Class of 1817),

25 August, 1890 - 3 Feb. 1891.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME VINGTIÈME

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19, RUE DES SAINTS-PERES, 19

REVUE INTERNATIONALE

DE

549-37

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint.*

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de Droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maitre de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté Droit de Paris.

M. MARION, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris,

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'Ecole des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

TOME VINGTIÈME

Juillet à Décembre 1890

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1890

Educ P 220.1
~~VIII.187~~

1890, August 25 - 1891, Feb. 3.
Lower fund.

Dixième année. — N° 7. 15 Juillet 1890.

AUG 25 1890

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint.*

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur-adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1890

Sommaire du n° 7 du 15 Juillet 1890

Pages.

Ed. Dreyfus-Brisac. *La Question de l'Enseignement secondaire devant le Sénat* 1

L.-E. Hallberg. . . . *L'Université idéale* 17

Louis Weill. . . . . *État actuel de l'Enseignement des langues vivantes dans l'éducation des garçons en France* 33

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT 54

Correspondance internationale 65

Lettre de Montpellier à propos des fêtes universitaires. — Lettre d'Amsterdam : la prononciation du *grec*.

L'Interpellation Combes (Extrait du *Journal officiel*). 73

Nouvelles et Informations 94

Actes et Documents officiels 105

Bibliographie 107

AVIS

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 *de chaque mois.*

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

HARVARD COLLEGE
AUG 25 1890

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

LA QUESTION
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DEVANT LE SÉNAT

Le Sénat a consacré, le 17 et le 19 juin dernier, deux pleines séances à une interpellation de M. Combes « sur la nécessité d'apporter sans retard d'importantes modifications à l'organisation de notre enseignement secondaire ». Si la presse politique, il faut le reconnaître, n'a prêté en général, et sauf exceptions, qu'une oreille très distraite à ces débats dont la portée morale est pourtant si considérable et si haute, il n'en est pas moins vrai (nous avons la hardiesse de l'affirmer) que la question de l'éducation nationale, celle de l'enseignement secondaire en particulier, a pour l'avenir du pays autant d'importance que celle des maïs et des raisins secs. Il faut donc féliciter M. Combes de son initiative aussi généreuse qu'opportune. Elle a appelé à la tribune du Sénat nombre d'orateurs de grande autorité, d'anciens chefs de l'Université, tels que MM. Simon, Berthelot, Bardoux, des maîtres très compétents comme MM. Chalamet et Maze ; elle a provoqué surtout les déclarations impatiemment attendues et, disons-le de suite, très bien accueillies, du ministre actuel de l'instruction publique, M. Bourgeois.

M. Combes avait pris pour point de départ de son interpellation le discours de Montpellier, dont le retentissement a été si grand et si légitime, et qui annonçait le dépôt prochain d'un projet

de loi sur la création de nouvelles Universités. A la vérité, comme l'a fait remarquer M. le ministre, le lien qui rattache ces deux questions — celle des Universités et celle de l'enseignement moderne — est bien lâche à la fois et bien ténu. Il est possible qu'une des réformes réclamées par M. Combes, je veux dire un certain temps d'études quasi universitaires avant le baccalauréat, puisse à la longue accroître, sinon en qualité du moins en quantité, la clientèle de nos écoles supérieures ; mais cette perspective est encore bien vague et reculée ; tandis que la question des Universités est tout à fait mûre et appelle des mesures promptes et décisives. Il ne s'agit, en somme, que de fortifier, par la consécration de la loi, des institutions en pleine activité, de reconnaître l'existence très réelle de centres universitaires là où les conditions nécessaires à leur fonctionnement et à leur durée se trouvent dès à présent réunies. Pour l'enseignement secondaire, il en va autrement. Comme nous pensons le démontrer, des innovations, très désirables en principe, ne peuvent y être introduites qu'après sérieuse réflexion et à la suite d'une étude attentive des éléments nombreux et d'une complexité délicate que ce grave problème met en jeu.

Il n'est pas besoin de suivre ici pas à pas et dans ses moindres détails la discussion du Sénat, on en trouvera plus loin les principales parties reproduites d'après le compte rendu officiel. Les divers orateurs ont parlé un peu de tout, tantôt du culte des Muses, tantôt des aspirantes institutrices, de celles qu'on a appelées assez durement, bien qu'en termes de commisération, les déclassées de notre enseignement primaire. L'enseignement classique, l'enseignement spécial, les récentes décisions du Conseil supérieur relatives à la discipline, le baccalauréat, les examens de passage, les exercices physiques ont tour à tour été mis sur la sellette du Sénat. Si l'on faisait un tableau de notre enseignement secondaire d'après les indications qui ont été fournies de part et d'autre, il faut convenir qu'il ne serait pas très flatteur. Seul, le ministre a tenu un langage plus optimiste ; mais les documents statistiques, les rapports administratifs du personnel sous ses ordres, dont il a donné lecture à la haute assemblée, n'ont, dans ce qu'ils peuvent avoir de rassurant, que la valeur relative de toutes les communications officielles en général. Heureusement, l'histoire de la pédagogie nous l'apprend, depuis la renaissance des études, les plaintes ont été continuelles, chez tous les peuples et dans tous les temps ; on a sans cesse critiqué, modifié, réformé les programmes scolaires et l'organisation des écoles, sans capter la source des abus et sans satisfaire tout le monde. Je viens de lire une histoire du gymnase de Bâle depuis le XVIe siè-

cle(1), fort bien composée par le professeur Burckhardt-Biedermann, avec une érudition à la fois sûre et impartiale, et qui donne à l'appendice toute la série des plans d'études adoptés successivement par les conseils scolaires de cette grande cité qui est en même temps un centre d'État dans la Confédération suisse. On y voit que les programmes ont été remaniés à peu près tous les vingt ans, qu'ils ont subi le contre-coup de tous les événements petits ou grands de la politique locale ou générale, religieuse ou civile. L'individu, considéré isolément ou en corps de nation, se transforme sans cesse, et la mort seule, la catastrophe finale, peut mettre un terme à ses aspirations toujours nouvelles à un ordre de choses meilleur. La critique historique, si elle était conséquente, devrait nous rendre plus indulgents pour le passé, mais aussi pour le présent. En nous faisant mieux comprendre les idées et les croyances des générations qui nous ont précédés, elle n'établit, semble-t-il, qu'avec plus de force le droit qui nous appartient à nous-mêmes de nous soustraire, s'il le faut, aux institutions traditionnelles et d'organiser notre vie, comme l'ont fait nos devanciers, au gré de nos préférences et en conformité avec nos besoins.

Pour revenir aux critiques formulées sur notre enseignement, j'ai hâte d'arriver à la question des études classiques, qui est de beaucoup la plus importante, et je ne dirai qu'un mot sur les autres points qui ont été touchés incidemment dans la discussion du Sénat.

Pour nous la question des examens de passage est presque insoluble, sous le régime de la concurrence.

Si la liberté de l'enseignement, comme nous l'avons toujours pensé, est une liberté nécessaire et féconde, il faut l'accepter avec ses inconvénients comme avec ses avantages. Le mal se trouvera d'ailleurs singulièrement atténué de lui-même et sans aucune mesure préventive, du jour où l'on aura fait aux études modernes leur place légitime dans nos programmes scolaires.

Le problème du baccalauréat est fort grave, mais il se représentera naturellement à notre examen quand le ministre aura soumis au Conseil supérieur le projet de réformes qu'il annonce devoir être *importantes et profondes*.

Le peu qu'il nous en dit dès aujourd'hui nous paraît fort bon. « Désormais l'élève pourra apporter, à l'appui de sa demande

(1) *Geschichte des Gymnasium zu Basel*, par Fr. Burckhardt-Biedermann. Bâle, Émile Birkhaueser édit., 1889. 1 vol. in-8 de 337 pages.

d'examen, l'ensemble de ses notes et des témoignages qu'il a reçus pendant la durée de ses études... Un livret scolaire sera tenu régulièrement dans les établissements de l'État. » Cette indication nous laisse entrevoir que le baccalauréat ne sera pas supprimé purement et simplement, comme le désirent M. Combes et M. Maze. Nous sortons donc, avec le projet ministériel, du pays des chimères; car il ne nous apparaît pas très bien comment cette suppression aurait pu cadrer avec la liberté de l'enseignement, à moins de substituer au diplôme de bachelier — ce qui n'est pas une petite affaire — une série d'examens à l'entrée des diverses professions universitaires et autres. Si, avec le système actuel, on étudie mal, sous la menace de l'examen, dans les classes supérieures, il serait à craindre, le baccalauréat une fois supprimé, de voir l'immense majorité des élèves ne plus étudier du tout.

M. Chalamet, qui nous paraît à la fois un partisan acharné de la tradition universitaire et, pour me servir d'une expression à la mode, un mécontent, a attaqué avec beaucoup de virulence les nouvelles réformes, et en particulier les récentes décisions du Conseil supérieur de l'instruction publique relatives à la discipline. Il a rapproché avec un peu d'aigreur des idées si délicatement exprimées dans le beau rapport de M. Marion je ne sais quelle réponse plus ou moins authentique qu'il attribue au poète homme d'État de 1848, à Lamartine. Il est permis de penser néanmoins que le lycée ne doit être soumis ni au régime d'une caserne, ni à la discipline d'un couvent. La responsabilité de l'État est gravement engagée par les développements qu'a pris chez nous, à la différence des autres pays, l'institution de l'internat. La tutelle administrative y remplace celle des parents pour un très grand nombre de nos enfants, et il est naturel qu'elle s'inspire, dans une large mesure, des sentiments de douceur et d'indulgente bonté, qui pénètrent de plus en plus l'éducation qui se donne dans la famille. Si l'on veut que l'enfant aime l'étude, s'attache à ses maîtres, et ne considère plus le collège comme un lieu de détention, au moins par comparaison avec la maison paternelle, il est nécessaire que l'on se relâche de plus en plus de ce que la discipline d'autrefois avait de trop âpre, de trop pédantesque et, tranchons le mot, d'inhumain.

Sans doute l'école est une préparation à la vie, mais, à ce qu'il nous semble, une préparation très longue, dont la durée est presque du tiers de la moyenne de la vie elle-même. Ce n'est guère que pendant une assez courte période, de la douzième à la quinzième année, que l'on devrait se montrer vraiment sévère, et tenir étroi-

tement les rênes. Avant cette période, on a affaire à des enfants presque inconscients; après, à des adolescents qu'il faut habituer peu à peu et par degrés au sentiment de la responsabilité et à une émancipation inévitable. Les règlements pédagogiques, soit dit en passant, ne doivent pas être les mêmes pour tous les âges.

M. Chalamet s'est aussi exprimé en termes assez rudes sur les examens physiques. Il a apporté une note gaie dans cette discussion austère, en jetant un peu de ridicule sur le *lendit;* il s'est demandé si nos jeux publics d'écoliers ne feront pas bientôt concurrence au Grand Prix de Paris. Ce sont là plaisanteries faciles que la conversation familière autorise, mais qui nous semblent déplacées à la tribune d'une haute assemblée. M. Chalamet, qui n'a pas honoré ces exercices de son patronage, n'y était pas sans doute présent; il n'en parle probablement que par ouï-dire. Quant à moi qui assistais à la distribution des prix du lendit, comme beaucoup d'autres amis sincères des fortes études et d'une bonne éducation, j'ai pu, dans la foule très honnête où j'étais confondu, observer le public de ces réunions. Le coup d'œil était pittoresque, mais nullement solennel ou théâtral. J'y ai vu notre digne Président de la République, qui, avec un tact très sûr et un dévouement sans égal, ne néglige aucune occasion d'encourager les tentatives utiles et dignes d'intérêt, et à côté de lui des hommes comme M. Gréard, M. Berthelot, M. Liard, M. Rabier, M. Buisson, M. Bréal (je ne cite que quelques noms), qu'on ne peut accuser sérieusement de vouloir assigner aux professeurs de sciences et de belles-lettres un rang inférieur ou égal à celui des maîtres d'équitation, d'escrime, de natation ou de gymnastique. L'assistance se composait surtout d'universitaires, de jeunes élèves et de leurs familles, et l'on n'y apercevait aucune trace de ce monde, en partie interlope, qui fait des courses sa distraction, on peut même dire son occupation habituelle, et qui envahit les pelouses d'Auteuil et de Longchamps.

M. le ministre a dit à ce sujet, en termes justes et mesurés, tout ce qui devait être dit. Il a parfaitement expliqué que pour encourager ces exercices si nouveaux, pour appeler sur eux l'attention du public (et du meilleur), il importait, au moins dans les premiers temps, non pas de faire sonner les trompettes de la réclame (ce qui serait fâcheux), mais de leur prêter le retentissement nécessaire de la publicité. Si l'on considère que les traditions de l'Université ont été presque de tout temps contraires à l'éducation physique, il eût été à craindre que, renfermées dans l'enceinte des collèges, ces exercices n'y fussent *mort-nés*. Et le ministre a insinué finement qu'il appartenait moins qu'à personne aux partisans de

l'antiquité classique de se scandaliser de jeux scolaires si en honneur dans l'ancienne Grèce, où l'éducation ne consistait pas dans la culture exclusive et intensive des facultés intellectuelles, mais dans le développement harmonieux de l'âme et du corps. Si les arguments apportés à la tribune par M. Chalamet avaient pu faire naître des appréhensions, elles ont été bien vite dissipées par les déclarations si pleines de tact et si sensées du chef de l'Université.

Les études classiques, que l'interpellation visait au fond au moins indirectement, ont eu cependant les honneurs de la séance. M. Jules Simon en a fait un magnifique éloge. Au nom de l'Université, dont il a cru pouvoir se faire l'organe, il a déclaré que jamais elle ne renoncerait au culte des Muses : « Nous donnerons tant que nous pourrons l'enseignement classique et nous croirons faire notre devoir envers les élèves, envers notre pays, envers la renommée de la France et envers l'humanité, en continuant à enseigner le latin et le grec.

« S'il y a un reproche à faire, c'est, par la force des choses, de ne pas les enseigner assez. Et si j'avais quelque autorité dans l'enseignement, monsieur le ministre, au lieu de me plaindre qu'on enseignât trop les lettres classiques, je dirais : Non, non ! nous ne les enseignons pas assez, il faut les enseigner davantage. »

Ce morceau est d'un beau mouvement oratoire et de la tribune publique, où nous assistions à ces débats, nous étions presque tenté d'applaudir, avec la grande majorité du Sénat, « à l'art merveilleux avec lequel un des grands maîtres de l'Université faisait passer dans tous les esprits l'émotion qu'il avait éprouvée à la seule nouvelle que ses chères humanités pouvaient être menacées ». M. Bourgeois a reconnu, avec un réel bonheur d'expression, au début de son discours, que les Muses avaient trouvé un défenseur digne d'elles, et M. Jules Simon, en ravissant son auditoire, avec sa voix de sirène, a pu lui faire oublier, qu'à l'encontre des arguments, très prosaïques peut-être, mais très positifs, qu'on fait valoir contre la prédominance exagérée des études classiques, il n'avait guère opposé que des affirmations éclatantes et des raisons de sentiments. Qu'il nous aurait rendus heureux, nous qui aimons avant tout notre langue nationale, mais qui ne pouvons arracher de notre cœur le culte idolâtre de la belle littérature classique, s'il nous avait prouvé qu'il est possible, sans une effrayante surcharge intellectuelle, et par suite sans un affaiblissement inévitable des études, de concilier les nécessités impérieuses du présent avec les chères traditions du passé, et de vivre au XIXe siècle, comme au XVIe, dans

l'admiration et dans l'adoration de ces splendides chefs-d'œuvre qui, au sortir des ténèbres du moyen âge, éblouissaient tous les yeux comme l'aurore d'un astre nouveau, et enchantaient toutes les âmes comme une nouvelle révélation. Ces prestiges ne sont pas entièrement effacés; mais la civilisation, si poétique, en son adolescence, est parvenue à l'âge plus positif de la maturité. Nous avons aujourd'hui, ce que nous n'avions pas alors, des littératures nationales, arrivées à leur perfection et tout imprégnées de nos idées et de nos croyances. La science, échappée à l'étreinte de la scolastique, a pris, sous les formes les plus diverses, un étonnant essor. Ses applications pratiques deviennent chaque jour plus nombreuses, et chaque jour aussi elles offrent une preuve nouvelle de leur action bienfaisante pour le bonheur de l'individu et pour l'utilité publique. Les Muses se taisent, et la nature, plus profondément étudiée, apparaît comme un poème vivant, le plus beau de tous, le plus plein de séductions pour l'imagination et pour la pensée créatrice. L'individu, ivre de liberté et de progrès, ne peut réussir à satisfaire sa curiosité toujours en éveil, et les peuples, constitués en corps de nation, rapprochés les uns des autres par le développement merveilleux des voies de communication, séparés, hélas! par les nécessités de la lutte pour l'existence sur tous les terrains de l'économie sociale et dans toutes les régions du globe, n'ont pas trop de toutes leurs forces matérielles ou morales pour défendre leurs intérêts et leurs droits sans cesse en question et toujours menacés. Dans ces conditions nouvelles créées par une évolution trois fois séculaire, comment laisser l'enseignement des collèges s'affadir et se stériliser dans je ne sais quel dilettantisme intellectuel et esthétique, et comment refuser aux langues contemporaines et aux sciences la place que leur assignent à la fois la force des choses et un patriotisme bien entendu?

Nous venons de reconnaître et de proclamer assez hautement les exigences de la société moderne en matière d'éducation. Est-ce à dire que nous sommes des impatients? Que nous réclamons une révolution complète et immédiate de l'enseignement secondaire? Tout au contraire, nous avons toujours dit qu'il fallait procéder avec calme, avec prudence et après une étude mûre et réfléchie de toutes les données du problème. A cet égard nous serions plutôt tenté de prendre à notre compte les sages conseils de M. Jules Simon, à condition de ne les considérer ni comme une fin de non-recevoir, ni comme un ajournement à long terme. Bien des expériences malheureuses dans le passé nous engagent à nous défier, en ces matières, des mesures hâtives et précipitées. M. Liard, avec sa

haute autorité, reconnaissait tout récemment (1) combien la création intempestive de Facultés isolées, et les dépenses imprudemment engagées par les municipalités et l'État pour la construction ou la restauration de divers instituts, rendaient plus ardue et plus délicate la réforme de notre enseignement supérieur.

Mais, pour ne parler que de l'instruction secondaire, est-ce qu'il n'est pas aujourd'hui reconnu par toutes les personnes compétentes que le nouvel enseignement créé en 1865 par M. Duruy, sous le nom si malheureux d'enseignement spécial, avait été, avec les meilleures intentions, mal conçu et mal organisé dès l'origine? M. Bourgeois a cité dans son discours un rapport très caractéristique en date du 26 avril 1865 où il est dit à propos de cet enseignement : « La France a besoin de contremaîtres dont la main ait été exercée par la pratique, mais aussi dont la pensée ne soit pas restée étrangère à cette culture qu'il appartient à la théorie de donner. »

Et M. le ministre a ajouté fort justement : « Vous voyez, Messieurs, qu'il y a là deux choses qui malheureusement étaient contradictoires : à savoir, que cet enseignement pouvait être à la fois un enseignement pratique dans le sens le plus strict du mot, puisqu'on parlait de préparer la main à la pratique de métiers et qu'on avait même créé des ateliers qui existent encore à l'École de Cluny, et d'autre part qu'il était possible de pénétrer cet enseignement pratique des lumières de l'enseignement général. »

Il est clair que cette éducation bâtarde ne répondait à aucun besoin et ne pouvait produire aucun résultat efficace; insuffisante pour ceux qui avaient surtout en vue les connaissances techniques et pour ceux qui aspiraient à une certaine culture générale. Ni classique, dans l'acception vraiment élevée du mot; ni professionnel, dans le sens pratique et utilitaire qu'on attache à ce terme; placé dans une situation d'humiliante infériorité à côté des enseignements anciens et dans les mêmes établissements, l'enseignement spécial végétait à grand'peine; comment aurait-il pu se développer, se répandre, entrer en concurrence avec ses puissants voisins?

Les réformes de 1881 et de 1886 n'ont pas été plus heureuses. Comme l'a observé, avec une critique profonde, M. Berthelot : « Si l'enseignement spécial perd de plus en plus son caractère technique pour prendre un caractère scientifique, il ne l'a pris que d'une manière très incomplète. Au lieu de l'identifier avec l'en-

(1) Dans son livre *Universités et Facultés*. Armand Colin, édit., 1890.

seignement classique, on lui a créé des organes spéciaux qui sont des sortes d'organes parasites dans notre système général; ainsi on a créé un baccalauréat de l'enseignement spécial, une agrégation de l'enseignement spécial. Ce sont, à mon avis, de très mauvaises choses...

« C'est par suite de ce porte-à-faux que cet enseignement a toujours été regardé comme quelque chose d'inférieur; c'est pour cela, comme le disait tout à l'heure M. le ministre, qu'il n'a réuni que le quart des élèves, 22000 sur 89 000; et c'est déjà beaucoup; ce chiffre montre combien un tel enseignement est nécessaire, à quel besoin réel il répond, combien le caractère des études qui y sont poursuivies est important au point de vue de l'éducation de la jeunesse. »

On ne saurait mieux dire. On comprend d'ailleurs que l'illustre savant, si souvent mis en cause par M. Jules Simon, et en quelque sorte compromis par lui dans son apologie éloquente mais exclusive des études classiques, ait éprouvé le besoin de dégager sa personnalité et d'exprimer lui-même ses propres idées. Il l'a fait en termes saisissants, et en exposant un système sur lequel nous reviendrons tout à l'heure.

On voit par ce peu de citations, empruntées à notre histoire scolaire, le danger de ces expériences hâtives et mal conçues. L'exemple de l'étranger n'est pas moins instructif. L'état de l'enseignement secondaire n'y est pas meilleur; le malaise est le même, mais pour d'autres raisons. On sait qu'en Allemagne, comme en général dans les pays de langue allemande, il existe deux catégories d'écoles pour l'enseignement secondaire : des gymnases et des Realschulen; celles-ci consacrées plus spécialement à l'enseignement moderne et réal; ceux-là presque exclusivement voués à l'étude des langues anciennes. Ce dualisme date environ du commencement de ce siècle. Il est le résultat, non pas d'une création officielle, comme notre enseignement dit spécial, mais d'une sorte d'évolution historique. Vers la fin du XVIIIe siècle, et dans les années suivantes, alors que les sciences prenaient un essor considérable, que le commerce et l'industrie se développaient graduellement et que l'enseignement classique tombait dans un discrédit de plus en plus évident, même pour les esprits les plus prévenus, l'initiative privée, et surtout celle des municipalités dont l'action sur l'enseignement secondaire est bien plus forte et mieux établie en Allemagne qu'en France, fit naître et se développer, avec une très grande rapidité, de nombreux établissements consacrés à l'étude des sciences et des langues modernes, qui prirent le nom

caractéristique de *Realschulen* et qu'il ne faut pas confondre avec les Burgerschulen, qui sont, à quelques nuances près, des écoles primaires supérieures. En pleine prospérité, les Realschulen réclamèrent l'accès des écoles polytechniques et de l'Université. C'est alors qu'on jeta une sorte de pont entre l'enseignement réal et l'enseignement classique traditionnel, — qui s'était, de son côté, fortifié au commencement de ce siècle de l'étude du grec, — en créant le Réalgymnase, établissement d'un caractère mixte, où l'enseignement du latin devait prendre une place de plus en plus importante dans les programmes, à côté de l'enseignement moderne. *A priori*, ces trois sortes d'instituts devaient donner satisfaction à tous les besoins; mais, en réalité, ils ne firent que se faire une concurrence nuisible aux uns et aux autres. Les réalgymnases, en offrant, au moins pour l'avenir, à leurs élèves l'espérance de nouveaux débouchés, arrêtèrent net l'essor et la prospérité de l'enseignement purement moderne qui se donnait dans les anciennes Realschulen; mais n'obtenant, au point de vue des études universitaires que des concessions très incomplètes, ils engagèrent avec les gymnases une guerre au couteau où la victoire ne resta ni à l'un ni à l'autre adversaire, mais qui devait les laisser l'un et l'autre meurtris sur le champ de bataille. En logique, la cause des réalgymnases était la meilleure et même, un moment, elle a paru triompher, grâce aux sympathies qu'elle rencontrait dans l'opinion et à l'appui qu'elle trouva temporairement au ministère de l'instruction publique. Mais son vice principal, c'était son origine même; elle sortait de l'enseignement réal; cet œuf, c'étaient les Realschulen qui l'avaient couvé, et cela suffisait pour éveiller les jalousies et les défiances, pour aliéner à l'enseignement nouveau tous les maîtres de l'ancien enseignement classique. Les Universités consultées sur l'opportunité d'ouvrir, aux élèves munis du diplôme des réalgymnases, l'accès des auditoires académiques, opposèrent la plus vive résistance. On invoqua la statistique pour prouver que le nouvel enseignement rencontrait peu de crédit auprès des familles, qu'il se développait difficilement dans un grand nombre de régions; que les jeunes gens sortis des gymnases avec le certificat de maturité étaient mieux préparés, même aux études scientifiques, que leurs concurrents des réalgymnases. Ce qu'il faut remarquer, pour bien apprécier la valeur de ces arguments, c'est que, en Prusse, — tout au moins dans un grand nombre de localités d'une certaine importance, — il n'existe que des gymnases, et que, par conséquent, les parents n'ont pas le choix entre les deux catégories d'instituts; l'élite de

la jeunesse, en presque totalité, continue donc à faire ses études dans les gymnases qui ont conservé le prestige héréditaire, leurs anciennes prérogatives, et, par conséquent, une situation privilégiée, à l'encontre des établissements nouveaux dont la situation est précaire et mal définie, surtout au point de vue de l'accès aux carrières universitaires. Malgré tout, l'enseignement moderne soutient très honorablement la lutte, et les gymnases perdent de jour en jour de leur crédit dans l'opinion; de plus en plus les conséquences fâcheuses de ce *dualisme* apparaissent à tous les yeux, et l'idée de l'*École unique* se fait jour lentement, mais sûrement. Elle est déjà adoptée en principe en Hongrie, et l'organisation européenne scolaire incline visiblement dans ce sens, en vertu de cette tendance à l'unité, à la généralité qui caractérise — M. Berthelot le constatait en termes éloquents — la science et la civilisation modernes.

Si l'on étudie attentivement l'évolution de l'enseignement spécial en France et celle des Realschulen en Allemagne, comme en d'autres pays d'ailleurs, on voit très clairement (les petits détails et les incidents locaux mis à part), que l'enseignement moderne tend de plus en plus à prendre le caractère élevé des études classiques, mais qu'il ne peut se développer utilement dans des établissements de création nouvelle et avec des diplômes spéciaux, qui seront toujours considérés comme inférieurs aux anciens; il faut de toute nécessité, s'il veut trouver une assiette stable, un personnel enseignant et une clientèle d'élèves à la hauteur de ses légitimes aspirations, qu'il prenne racine à côté des anciennes branches d'études, dans les mêmes établissements et qu'il s'y greffe dans une sorte d'union qui sera féconde pour l'une et pour l'autre forme d'enseignement.

Nous l'avons dit dans notre livre sur l'*Éducation nouvelle;* nous l'avons répété il y a un mois dans un article où nous annoncions, en termes sympathiques, la création d'une *Association nationale pour la réforme de l'enseignement :* la question n'est plus de savoir si l'on doit faire à l'enseignement moderne une place dans notre système général d'instruction secondaire; sur ce point il ne peut y avoir de contestation sérieuse. Mais quelle sera cette place, et à quel rang? Le nouvel enseignement sera-t-il sur un pied d'égalité à côté de l'ancien enseignement classique, et quelle organisation recevra-t-il? Ou plutôt, car c'est bien là notre pensée, se décidera-t-on à comprendre qu'il ne s'agit ni de développer un enseignement aussi mal qualifié et aussi mal conçu que l'enseignement spécial, ni de restaurer sous leur ancienne forme étroite

et surannée les vieux plans classiques ; mais de créer par une combinaison opportune de ces deux éléments, dans les mêmes établissements, un programme nouveau avec un fonds commun d'enseignements à la base, une bifurcation bien ordonnée au sommet et un diplôme unique, avec matières en partie facultatives et au choix de l'élève, comme couronnement final du plan d'études. Ce système serait organisé de façon à ménager, en temps utile, une spécialisation plus accentuée, sans priver les uns de la culture littéraire et les autres de l'éducation scientifique. Mais, dans notre conviction, ce résultat ne peut être obtenu que par l'exclusion du grec comme matière obligatoire et le maintien du latin comme branche d'études dans le programme commun à tous.

Sur cette question d'organisation si importante, nous dirions presque la seule importante, nous attendions avec curiosité et même avec une certaine anxiété les déclarations du ministre de l'instruction publique ; M. Bourgeois n'a pas cru devoir se prononcer très nettement. N'avait-il pas d'ores et déjà fait son choix entre les divers systèmes en présence, ou bien, sous l'impression de l'effet plutôt esthétique, à notre avis, produit par le discours de M. Jules Simon, a-t-il jugé que ce n'était ni le lieu ni le moment pour faire connaître ses projets? A la vérité il se trouvait au Sénat assez d'anciens ministres, d'anciens sous-secrétaires d'État, assez de professeurs et, d'anciens professeurs, à l'affût de ses paroles, prêts à lui poser des questions indiscrètes et à placer des pierres d'achoppement sous ses pas. N'avait-il pas eu grand'peine, avec son attitude cependant si prudente, si réservée, de se dégager des étreintes, de résister aux objurgations de M. Bardoux, le plus charmant des hommes, le plus câlin des orateurs? Toujours est-il qu'en constatant les divergences d'opinion des partisans de l'enseignement moderne, il a évité de prendre parti, il n'a pas manifesté la moindre velléité de se jeter dans cette mêlée de pédagogues. Parlant d'un système complet d'application proposé par M. Combes, il a dit que c'étaient là des détails secondaires « et dont le Conseil supérieur, seul dans notre pays, peut se saisir avec compétence ». Au début de son discours, et sous l'empire des mêmes préoccupations, il remarquait déjà « que le ministre de l'instruction publique ne décide pas seul des questions scolaires, que la loi a justement placé auprès de lui un Conseil supérieur dont l'avis est nécessaire ». Si ces paroles étaient prises trop à la lettre, elles réduiraient le ministre à un rôle bien modeste.

Telle n'était pas, ne pouvait pas être sa pensée, en s'exprimant, en des termes d'une courtoisie et d'une déférence peut-être exa-

gérées. Il a trop, nous le savons, le sentiment de sa responsabilité devant les Chambres et devant le pays, pour ne pas prendre, dans une question d'intérêt général et vraiment national, l'initiative franche et hardie des mesures qu'il aura reconnues nécessaires. Et nous nous hâtons d'ajouter qu'il ne peut être tenu en échec par les préférences ou les partis pris du Conseil supérieur, composé assurément d'hommes très éminents et d'une haute compétence, mais irresponsables, dont l'avis, pour être utile à connaître, ne peut faire loi, et qui n'a jamais affiché la prétention de se substituer soit au ministre soit au Parlement dans la direction effective de l'instruction publique.

Si le ministre ne nous a pas renseignés sur la question d'organisation, question capitale, nous ne saurions trop le répéter, du moins a-t-il déclaré d'une façon générale qu'il fallait placer l'enseignement moderne « sur un pied d'égalité » à côté de l'enseignement ancien, et en faire un enseignement véritablement classique. Il a invoqué à l'appui de son opinion un court mais péremptoire passage de M. Lavisse et une page délicieusement persuasive de M. Boissier. Toute cette argumentation est d'une forme très élégante, très littéraire et mériterait d'être citée en entier :

« L'enseignement classique n'est pas un enseignement de préparation à une carrière déterminée ; c'est un enseignement qui doit donner l'éducation intellectuelle et morale dans sa généralité et dans son intégralité. Il doit rendre familières à l'élève ces idées générales qui sont une partie essentielle de ce patrimoine intellectuel reçu en héritage de la liberté politique et de la liberté de pensée de la Grèce, et qui, transmis par Rome, retrouvé par la Renaissance, enrichi par les sciences modernes, a abouti à travers le XVIIe et le XVIIIe siècle à l'éclosion de la Révolution française qui a fait l'âme de la France moderne. Ce sont ces idées générales, cette aptitude à penser et cette méthode qu'il importe de donner dans l'enseignement secondaire moderne aussi bien qu'on les donne dans l'enseignement secondaire ancien...

« Je crois qu'il est possible, avec un enseignement moderne compris comme je viens de le dire et inspiré de cet esprit, de faire des jeunes gens qui seront les égaux dans la vie sociale de ceux qui sont sortis de l'enseignement classique ancien. »

Quel sera le programme de cet enseignement défini en termes si heureux? M. le ministre, dans la suite de ce discours qui en est en même temps la péroraison, énumère successivement les sciences, les langues, l'étude du langage et du discours, l'histoire générale enseignée, non pas dans sa nomenclature, mais dans son

rapport des causes aux effets, et enfin, point important à noter, l'histoire (conservée pieusement) des mœurs, des institutions et des littératures de l'antiquité. Cette énumération, qui n'est ni très complète, ni très nettement circonscrite, avait surtout pour but de préciser le caractère vraiment classique qu'il convient de prêter au nouvel enseignement. A ce point de vue les intentions libérales du ministre apparaissent en pleine lumière. Mais on ne voit pas si cet enseignement sera plus spécialement littéraire, si les langues modernes y seront avant tout en honneur, ou si les sciences y occuperont la place importante, et dans le cas où un rôle à peu près égal serait assigné aux sciences et aux lettres, si une bifurcation interviendra à une phase quelconque : toutes questions non pas secondaires, mais d'une extrême gravité, et dont dépend entièrement, à notre avis, le succès de la réforme.

Le discours de M. Berthelot n'avait pas pour objet de combler cette lacune, mais il montre une fois de plus combien les points de vue peuvent être variés et quelle est l'importance du choix qu'il faudra bien faire entre des systèmes si opposés. Après avoir reconnu avec le ministre que l'enseignement spécial avait été mal conçu à son origine, de même que la bifurcation si décriée dans l'Université avait été mal interprétée pour des raisons toutes politiques et faussée dans son application par le personnel enseignant, l'illustre chimiste a recommandé d'une part le développement de l'enseignement primaire supérieur et professionnel et, d'autre part, la création de deux catégories de lycées, les uns d'ordre littéraire, les autres d'ordre scientifique. Les lycées d'ordre scientifique « conduiraient de préférence à certaines professions telles que la carrière de médecin, de pharmacien, d'ingénieur, et comprendraient la préparation aux grandes écoles, telles que l'École polytechnique, l'École de Saint-Cyr, l'École centrale et autres ». Ce système permettrait de dégager nos lycées qui, aujourd'hui, sont tout à fait surchargés, d'affranchir les instituts d'ordre littéraire, de la préparation aux grandes écoles spéciales et par conséquent d'y supprimer les classes de mathématiques élémentaires et de mathématiques spéciales.

M. Berthelot a tenu à constater qu'il entendait moins présenter un projet d'organisation qu'indiquer un point de vue, à l'occasion des réformes projetées. Deux idées ressortent surtout de ce discours d'une si haute portée : la première, que nous n'avons pas encore signalée, est qu'il n'est pas possible d'instituer un enseignement moderne *littéraire* d'une valeur et d'une efficacité égale à celle de l'ancien enseignement classique; la seconde est qu'il

est désirable d'assurer au nouvel enseignement un caractère foncièrement scientifique et de faire des instituts où il serait donné des écoles préparatoires à nos grandes écoles spéciales civiles et militaires. Les conséquences, à certains égards très séduisantes, mais très graves aussi, de ce système ont été immédiatement aperçues par MM. Wallon et Trarieux, qui n'ont pu s'empêcher de gémir à cette seule pensée et de protester de leur place. Mais ce qu'il faut retenir des considérations présentées par M. Berthelot avec son incomparable autorité, c'est qu'il estime, à l'encontre de M. Jules Simon, que la haute culture scientifique peut avoir une vertu éducatrice, non pas semblable, mais égale à celle de la haute culture littéraire. Telle est la thèse que développait aussi naguère, dans un discours reproduit ici même, le regretté Paul Bert, avec une merveilleuse richesse d'aperçus, et avec ce coup d'œil, si clair, si vif, si vraiment philosophique, que nos hommes d'État, nos penseurs et nos écrivains apportent à l'étude des questions les plus difficiles quand ils savent se dégager de l'esprit de parti, de secte ou de coterie, et lorsque leur intelligence n'est pas obscurcie, n'est pas infectée, si je puis dire, de ce virus opiniâtre, de ce mal vraiment français de la personnalité.

Nous n'ajouterons plus qu'un mot pour exprimer encore une fois notre conviction profonde sur la nécessité de créer un enseignement moderne et commun à tous dans les établissements secondaires, au moyen d'une refonte de notre enseignement classique et de notre enseignement spécial. Aux partisans de deux catégories d'écoles nous rappelons les avortements nombreux de ce système, aussi bien dans le passé que dans le présent; nous leur signalons en même temps les conséquences du dualisme, soit qu'on donne aux nouveaux instituts un caractère plus spécialement littéraire ou un caractère plus particulièrement scientifique. Si ce sont les lettres qui prévalent dans les écoles modernes, l'accès des carrières scientifiques leur sera entièrement fermé. Si les sciences, au contraire, y règnent en maîtresses, c'est à la plupart des carrières libérales, juridiques et littéraires qu'il faudra absolument renoncer. M. Bourgeois disait fort bien dans son discours au Sénat que nous avons si souvent cité : « Nous appelons enseignement classique celui qui n'a nullement une destination utilitaire, une application particulière et immédiate, et qui n'est pas une préparation spéciale à telle ou telle profession. » Qui ne voit que le dualisme, sous toutes ses formes, le système de M. Berthelot comme celui de M. Bréal, et la concurrence des gymnases et des Realschulen ont pour conséquence inévitable d'enlever à l'ensei-

gnement son caractère général et vraiment classique, de transformer les établissements d'éducation secondaire en écoles préparatoires en vue de professions déterminées à l'avance; d'obliger les enfants à faire choix d'une carrière avant que leur vocation ait pu s'éveiller; d'établir une séparation complète, un fossé profond entre des catégories entières de carrières, et, au lieu de rapprocher les esprits, en les nourrissant à la fois du suc des lettres et de la moelle des sciences, de les éloigner les uns des autres, de les cantonner dans des horizons étroits et bornés, de faire naître des divisions, des malentendus, des mécomptes irréparables et, ce qui est plus grave, de briser l'unité à la fois si souple et si forte de la pensée française? En songeant à tous ces périls qui menacent la jeune génération qui grandit sous nos yeux et qui est notre espérance et celle du pays, nous nous rattachons au système de l'école *unique* comme à un système de transaction et de concorde. Nous réclamons des instituts où nos enfants soient élevés en commun; où le latin, les langues vivantes, les sciences, l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les exercices physiques se partagent, à des degrés divers selon les âges et les aptitudes, le temps consacré à leur éducation. Nous faisons une large part aux sciences et aux langues vivantes, pour donner satisfaction aux exigences de la société moderne; nous excluons le grec à regret, pour éviter la surcharge et le surmenage; nous maintenons le latin parce qu'il nous paraît nécessaire encore aujourd'hui, non seulement pour l'étude des belles-lettres, du droit, de l'histoire, mais aussi, si je puis dire, pour la culture véritablement scientifique des sciences, et pour la connaissance approfondie et exacte de leur développement et de leurs méthodes. Et nous répétons ce que nous écrivions il y a quelques années, en réponse au livre de M. Frary : Ce qui est à l'ordre de jour, ce n'est pas *la question du latin*, c'est *la question du grec*.

Ed. DREYFUS-BRISAC.

L'UNIVERSITÉ IDÉALE

Comme l'indique leur titre même, ces quelques pages n'ont d'autre prétention que d'indiquer quel serait, selon nous, le maximum des réformes qui peuvent paraître nécessaires pour constituer nos grandes Universités provinciales et que nous voudrions recommander à l'attention de nos législateurs.

Après les remarquables études publiées dans ces derniers temps sur la question des Universités, — celles notamment de M. Liard, si complètes et si pratiques, — il nous paraît difficile de rien ajouter dans le domaine de la réalité actuelle ou historique. Qu'il nous soit permis, du moins, de tenter une digression dans le domaine du futur contingent : peut-être ne sera-t-elle pas absolument inutile. Nous examinerons successivement ce qu'il y aurait à faire pour l'organisation générale, pour le personnel et pour l'enseignement.

I. Organisation générale

Et d'abord nous devons prévenir le lecteur que nous donnons à ce mot d'*Université* un sens bien plus large que celui qu'on est habitué à lui donner chez nous. Cela semblera peut-être un peu hardi, bizarre même, si l'on veut : mais puisque nous avouons ne pas craindre de côtoyer par moments l'utopie, nous risquerons tout de suite notre définition : « L'Université provinciale sera constituée par l'ensemble de tous les établissements d'instruction de la région, à quelque degré qu'ils appartiennent, supérieur, secondaire et primaire, ou mieux, pour présenter les choses dans l'ordre logique et rationnel : primaire, secondaire et supérieur. »

Il nous paraît désirable, en effet, que, dans un avenir plus ou moins rapproché, les trois ordres d'enseignement soient reliés entre eux de la façon la plus intime, dans la pratique, et non point seulement sur le papier, dans les documents officiels. Ils devraient en réalité, au lieu de se juxtaposer comme ils font actuellement, se pénétrer et s'entr'aider de leur mieux. Par quels moyens on pourrait arriver à cette réforme capitale, c'est ce qui

résultera, nous l'espérons, des courtes propositions qui vont suivre.

L'Université comprendra donc : 1° les écoles primaires, quelle que soit leur nature ou leur dénomination ; 2° les lycées et collèges classiques ou professionnels ; 3° les écoles supérieures et les Facultés. Chacune de ces catégories d'établissements aura son organisation spéciale, sa vie propre ; mais elles seront rattachées entre elles par certains liens communs que nous allons essayer de définir.

D'abord le chef, le recteur, qui devra être à la fois l'agent de l'administration centrale, comme il l'est déjà aujourd'hui, et, ce qu'il n'est guère encore, le représentant attitré, autorisé, reconnu, des divers ordres d'enseignement. On verra plus loin comment nous pensons que l'on pourrait arriver à ce résultat. Ses attributions seront très étendues. Il aura l'autorité complète, incontestée, avec certaines réserves, sur les fonctionnaires des trois ordres, sur l'application des méthodes, sur les élèves. Ce ne sera pas un maître absolu, mais un chef constitutionnel, grâce aux divers conseils qu'il sera tenu de consulter avant de prendre une décision dans les circonstances importantes.

Ces conseils seront, naturellement, de deux sortes : une assemblée chargée de veiller sur la marche générale de l'Université, puis des conseils spéciaux qui ne s'occuperont, chacun en ce qui le concerne, que des intérêts de chaque ordre d'enseignement. La première pourra s'appeler *conseil universitaire* et remplacera les conseils académiques actuels. Ses membres seront élus pour une période de quatre ans par les divers établissements, d'après des règles et dans des proportions qu'il sera facile d'établir : ils seront renouvelés par moitié tous les deux ans. Nous tiendrions beaucoup à ce renouvellement qui, en infusant du sang nouveau dans le grand conseil de l'Université, l'empêcherait de s'endormir, et qui, d'autre part, offrirait l'avantage d'éviter les changements trop brusques dans l'orientation générale des idées. Ce conseil aurait son président élu dans son sein : le recteur, entouré de ses inspecteurs d'académie, assisterait aux séances et prendrait part aux discussions, mais n'aurait point à diriger les débats ; il jouerait ici le même rôle que nos préfets vis-à-vis des conseils généraux.

Le budget de l'Université, les questions générales de méthode et de discipline, les affaires contentieuses, les propositions relatives au personnel et aux traitements : tout cela rentrerait dans les attributions du conseil universitaire, avec divers autres objets d'un ordre supérieur et général qu'il sera facile de préciser. Ses

propositions et ses décisions devront être, en de certains cas, ratifiées par le recteur et le ministre, et, dans d'autres cas, elles seront susceptibles d'appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique, qui pourrait être conservé à peu près tel qu'ils est actuellement : nous voudrions seulement, entre autres réformes, lui voir appliquer aussi le système du renouvellement partiel et biennal.

Au-dessous du conseil universitaire, recruté dans les trois ordres et veillant sur l'ensemble, il y aurait, pour toutes les questions spéciales et de détail, trois conseils représentant chaque ordre d'enseignement, et qui pourraient s'appeler simplement : le conseil de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire, et de l'enseignement primaire de l'Université de X... Un règlement facile à élaborer fixerait le mode d'élection ; là encore nous tiendrions au renouvellement dont il est parlé plus haut. On remarquera que notre projet comblerait une lacune assez étrange qui existe en ce moment dans notre organisation universitaire : l'enseignement supérieur a déjà son conseil général des Facultés, le primaire a son conseil départemental, que l'on n'aurait pas besoin de modifier bien profondément; mais les établissements d'instruction secondaire n'ont pas de conseil qui les représente, et seul le conseil académique s'occupe, d'une façon très générale, de tout ce qui peut les intéresser. Avec notre système, l'enseignement secondaire de toute une région aura ses représentants qui, une ou deux fois l'an, se réuniront au chef-lieu de l'Université, pour discuter les questions de toute sorte qui intéressent cet ordre d'instruction. Nous admettrions que ces conseils eussent une entière liberté d'action dans leur sphère : l'administration n'assisterait même pas à leurs séances, mais elle recevrait leurs procès-verbaux, et pourrait toujours déférer leurs délibérations, comme d'abus, au conseil universitaire, puis au Conseil supérieur et au ministre. Il va sans dire que les conseils spéciaux dont il s'agit ne seraient que des comités consultatifs, dont les propositions devraient être votées par le conseil universitaire avant d'être soumises à l'approbation du recteur ou du ministre.

On voit, en somme, que nous ne voulons pas désarmer l'autorité centrale : nous cherchons uniquement à l'éclairer, à la décharger, à l'entourer de plus de garanties et, par suite, de respect que par le passé. Un recteur, un ministre sera autrement fort lorsqu'il pourra s'appuyer constamment sur les mandataires de l'Université, lorsqu'il aura le concours de toutes les bonnes volontés libres, de tous les intérêts bien entendus, que s'il était con-

damné à se mouvoir dans le vide et dans l'obscurité, à prendre des mesures non prévues ni discutées, condamnées souvent à tort et d'avance par ceux qu'elles intéressent. Quant aux conflits possibles, une réglementation prévoyante les évitera en grande partie ou permettra de les apaiser facilement : le Conseil supérieur de l'instruction publique aura surtout pour mission d'être ce régulateur, ce grand modérateur de tout l'organisme. Et puis, ne pouvons-nous pas compter un peu, beaucoup même, sur l'intelligence et le bon esprit du corps enseignant? On en doute parfois, et il y a, on peut l'avouer, des circonstances où ce doute semble presque permis : mais cela tient à ce que les fonctionnaires de l'Université de France n'ont eu, jusqu'à présent, que de rares occasions de faire l'apprentissage de cette autonomie dont on parle beaucoup depuis quelque temps, et que nous voudrions voir devenir une réalité. Chez les universitaires, plus encore que chez tous les autres citoyens, étant donné leur degré de culture, la pratique sage et raisonnée de la liberté passera dans les mœurs, deviendra une habitude, dès qu'ils verront que cette liberté, sérieusement octroyée, n'a de meilleures garanties que le respect de soi-même et la prudence dans la marche en avant.

Les diverses assemblées et les conseils qui existent actuellement dans les Facultés et dans les lycées ou les collèges pourront fort bien continuer à fonctionner avec les attributions qu'ils ont eues jusqu'ici. L'enseignement primaire a déjà ses conférences cantonales; rien n'empêcherait de modifier le caractère de ces réunions dans un sens plus libéral.

L'organisation de ces Universités provinciales nécessiterait un remaniement des académies actuelles, dont plusieurs sont insignifiantes et pourraient disparaître : chaque Université aurait son académie correspondante, dont le recteur serait, comme aujourd'hui, le chef et l'administrateur incontesté; le président du conseil universitaire ne viendrait qu'après lui au point de vue hiérarchique pour les cérémonies et les attributions : il n'aurait rien à voir, comme il a été dit plus haut, dans l'administration proprement dite, et le recteur aurait toujours une situation bien nette et prépondérante.

Reste la question du budget des Universités : puisque nous sommes dans l'idéal, profitons-en pour la trancher bien vite au mieux de nos rêves ou de nos désirs. L'État accorderait à chaque Université une somme annuelle, discutée et votée par les pouvoirs publics, et qui serait répartie entre les divers services de l'enseignement, sur la proposition du recteur, après consultation des

divers conseils spéciaux, par le conseil universitaire. Les dépenses seraient mandatées au nom du recteur, mais contresignées par le président du Conseil. Nous verrons tout à l'heure, à propos du personnel, comment nous proposerions de résoudre les diverses difficultés que pourraient présenter certaines parties de ce chapitre, notamment les questions relatives aux traitements des fonctionnaires.

Ainsi, pour résumer ce qui a trait à l'organisation générale, on aura, pour la France entière, dix ou douze académies, chacune avec son recteur et les inspecteurs départementaux actuels ; et à chacune de ces académies correspondra une Université régionale, comprenant les trois ordres d'enseignement, administrée par le recteur sous le contrôle d'un grand conseil de l'Université; chaque ordre d'enseignement aura aussi son conseil spécial, chargé de préparer la tâche du grand conseil, de lui soumettre ses propositions pour toutes les questions de détail et de pratique ; à un degré au-dessous, des conseils de famille, pour ainsi dire, représentant chaque établissement particulier et préparant à leur tour, c'est-à-dire en premier ressort, la tâche du conseil spécial de leur ordre.

II. Personnel

A la tête de l'Académie et de tout le corps universitaire, comme on l'a déjà vu, nous aurons toujours le recteur, dont les attributions nous paraissent bien délimitées vis-à-vis du grand conseil de l'Université et de son président. Il sera nommé, comme il l'est actuellement, par le chef de l'État, sur la proposition du ministre, mais à condition qu'il ait appartenu pendant cinq ans au moins, comme titulaire, à l'enseignement supérieur. Nous voudrions que les traitements des recteurs fussent tous uniformes au début, de 15 000 francs, par exemple, et qu'on les élevât à 20 000 et à 25 000 fr. après cinq et dix ans d'exercice. Nous admettons, du reste, en principe, l'élévation graduelle des traitements, après une certaine période d'exercice, pour tous les fonctionnaires de l'Université. Nous ne comprenons pas que l'on veuille maintenir cette répartition entre le choix et l'ancienneté, qui représente encore parmi nous l'arbitraire et le bon plaisir dissimulés. Cette prétendue règle est à la fois peu avantageuse pour l'enseignement, gênante pour les administrateurs, et injurieuse pour les administrés. On prétend les retenir dans le devoir, stimuler leur zèle, leur donner le goût du travail et les pousser à la conquête des

prix académiques en faisant miroiter à leurs yeux l'espérance d'une augmentation de traitement avant l'époque normale : comment ne veut-on pas comprendre qu'un honnête homme, intelligent, instruit, qui a fait ses preuves dans les examens, les concours, la pratique de l'enseignement, — la plus noble à coup sûr de toutes les professions, — ne réglera pas son zèle pour le service, son goût pour le travail, sa probité professionnelle, sur l'appât d'un millier de francs promis à titre de récompense extraordinaire? Qui oserait soutenir que les hommes éminents chargés du soin de choisir les fonctionnaires les plus dignes, feront toujours des choix inattaquables et ne se laisseront jamais circonvenir par les sollicitations ou les influences les plus diverses? Admettons, ce qui est malheureusement possible, que quelques fonctionnaires indignes se trouvent dans le nombre et méritent d'être punis : pourquoi ne pas les avertir, les surveiller, les blâmer à l'occasion, et finalement, s'ils sont incorrigibles, les disgracier ou les mettre à la réforme? Car remarquez qu'il sera tout aussi injuste de donner à ces mauvais fonctionnaires un avancement à l'ancienneté qu'une augmentation de faveur; ils ne méritent pas plus l'un que l'autre. Et, en revanche, combien de fonctionnaires excellents, aussi modestes que dévoués, ne blesse-t-on pas avec ce système! Donc, considérons l'augmentation de traitement comme naturellement acquise par un certain nombre d'années de bons et loyaux services, et, si nous voulons récompenser avant ce terme les mérites transcendants ou les services exceptionnels, donnons-leur des titres honorifiques, qui ont été inventés exprès pour cela, et qui ne perdront rien de leur valeur pour être distribués avec plus de parcimonie et de discernement.

Au-dessous des recteurs, comme par le passé, il y aura les inspecteurs d'académie, — un par département, — que nous voudrions voir appeler vice-recteurs, pour bien marquer leur vrai caractère. Leurs traitements pourraient aussi être augmentés, afin d'établir, à ce point de vue, une différence un peu plus sensible entre leur position et celle de leurs subordonnés. Ils devraient être agrégés et avoir professé dans un lycée pendant quelques années. Leurs attributions et leurs fonctions seraient d'ailleurs à peu près les mêmes qu'aujourd'hui.

Les Facultés conserveraient, d'une façon générale, leur organisation actuelle. L'enseignement et les examens y seraient confiés, comme à présent, aux professeurs en titre, aux chargés de cours et aux maîtres de conférences. Ceux-ci, agrégés des lycées pour le moins, seraient nommés pour un an, par le ministre, sur

la proposition du conseil des Facultés et du conseil de l'Université, approuvée par le recteur. Les chargés de cours, également nommés par le ministre, devraient être docteurs et choisis sur une liste de présentation de trois membres, dressée successivement par le conseil de la Faculté compétente, par le conseil des Facultés et par le conseil de l'Université, avec avis motivé du recteur. Actuellement, les Facultés ne sont pas consultées, du moins officiellement, pour le choix des chargés de cours : de là une étrange anomalie, puisque le ministre les consulte pour la nomination des titulaires, alors qu'il leur est difficile, pour ne pas dire impossible, de désigner en première ligne un autre candidat que celui qui, par la volonté ministérielle, occupe déjà la chaire, comme chargé de cours, depuis plusieurs années. Enfin les titulaires seraient nommés par décret, dans les formes aujourd'hui en vigueur, sur une triple liste de présentation (le conseil de l'Université régionale remplaçant le comité consultatif pour la troisième de ces présentations).

Chaque Faculté serait administrée par un doyen ou mieux un *administrateur*, qu'un tirage au sort désignerait chaque année. Cette innovation est beaucoup moins hardie qu'elle ne paraît au premier abord; tout le monde sait que le décanat est une charge assez facile à porter; elle le serait encore plus avec notre système, et l'on éviterait, du coup, tous les froissements d'amour-propre ou toutes les intrigues mesquines que peuvent amener soit l'élection par les collègues, soit la nomination par le ministre.

C'est pour l'enseignement secondaire que nous proposerions une réforme capitale, — monstrueuse, diront quelques-uns, — en ce qui concerne le personnel. Nous voudrions voir adopter comme point de départ la séparation absolue de l'internat et de l'enseignement dans les lycées et les collèges. Nous ne voulons pas supprimer l'internat : mais nous désirerions qu'il ne fût pas une gêne, et il faut bien avouer qu'il l'a été jusqu'ici. L'État peut et doit même avoir ses maisons d'éducation, mais l'enseignement doit être donné à part, soit dans un édifice distinct, soit dans une partie spéciale de la maison où se trouve l'internat. Le lycée ou le collège, uniquement considéré comme établissement d'enseignement secondaire, aura ainsi son personnel de professeurs, dont l'un sera nommé administrateur sur une liste de présentation dressée successivement par les divers conseils compétents. L'internat, de son côté, aura son directeur, son sous-directeur, son surveillant général et son personnel de maîtres surveillants, nommés soit par le ministre, soit par le recteur.

L'enseignement serait donné par trois catégories de fonctionnaires : les professeurs titulaires, les chargés de cours et les répétiteurs. Ces derniers seraient les stagiaires de l'enseignement, et rendraient inutile l'entretien d'un grand nombre de boursiers de licence : ils pourraient être licenciés ou simplement bacheliers, selon qu'ils prépareraient l'agrégation ou la licence, et leur rôle consisterait, comme leur nom l'indique, à *répéter* les classes, à compléter l'action du professeur. On pourrait leur demander deux ou trois heures de *conférences* ou *répétitions* chaque jour; ce sont eux qui suppléeraient les professeurs malades ou empêchés. C'est parmi eux, aussi, qu'on recruterait les chargés de cours dans les collèges et les lycées, dont la nomination appartiendrait au recteur, après avis des conseils compétents. Les professeurs titulaires, recrutés parmi les agrégés, ayant déjà un stage de deux ans comme chargés de cours, seraient nommés par le ministre, mais toujours sur la proposition du recteur et des conseils.

L'internat étant complètement à part, nous voudrions qu'il eût tous ses fonctionnaires à lui, sans aucun mélange avec ceux de l'enseignement proprement dit : son personnel dirigeant, comme il a été dit plus haut, sans oublier l'économe et l'aumônier, puis ses surveillants, qui pourraient être de deux sortes : les maîtres d'études ou aspirants répétiteurs, chargés uniquement de faire les études; et les surveillants ou adjudants, qui auraient la police des mouvements, des récréations, des dortoirs. Ceux-ci pourraient être d'anciens militaires; en tout cas, la surveillance serait pour eux une carrière, tandis que les *maîtres d'études* aspireraient à entrer comme *répétiteurs* dans l'enseignement. Nous n'insistons pas davantage sur cette partie de notre programme, qui en est la plus sujette à discussion : nous avons tenu à indiquer notre réforme dans ses lignes générales.

Nous ne disons rien non plus de l'enseignement secondaire des jeunes filles, parce que, tout en le conservant, nous ne le ferions pas entrer dans les cadres de notre Université : il doit être à part, comme la jeune fille elle-même, et, pour les questions de méthode aussi bien que de personnel, nous croyons qu'il a plus à perdre qu'à gagner avec la promiscuité qu'on voudrait lui imposer. Le nom même de *lycées* et *collèges*, appliqué à ces établissements, indique cette fâcheuse tendance et leur a nui plus qu'on ne se l'imagine.

L'enseignement primaire aura pour chef le recteur, comme les deux autres ordres d'enseignement; les inspecteurs d'académie ou vice-recteurs le dirigeront dans leurs départements respectifs,

et les inspecteurs primaires, comme aujourd'hui, dans leurs arrondissements. C'est sur la nomination du personnel enseignant que portera notre réforme : les instituteurs titulaires seront nommés par le recteur sur la proposition de l'inspecteur approuvée par le préfet. Nous ne voulons pas désarmer complètement l'autorité préfectorale : nous lui laissons le droit de *veto*, dont elle pourrait user dans le cas où un instituteur se serait gravement compromis au point de vue politique. Le préfet aurait, de même, le droit de déférer, pour ce motif, tout instituteur titulaire devant le conseil départemental, qui, après enquête, proposerait son déplacement ou sa révocation à l'inspecteur et au recteur. Les instituteurs adjoints continueraient à être nommés directement par les inspecteurs d'académie ou vice-recteurs. Il va sans dire que le mode de nomination serait le même pour les institutrices. Quant aux directeurs d'écoles normales primaires et d'écoles supérieures, ainsi qu'aux professeurs titulaires des écoles normales, ils seraient nommés soit par le ministre, soit par le recteur, mais toujours sur une double liste de candidats, présentées, l'une par l'inspecteur d'académie, l'autre par le conseil départemental de l'enseignement primaire.

Nous avons déjà dit un mot du budget de l'Université régionale : le décret du 22 février dernier a fait faire un grand pas à la question, et nous espérons que le temps n'est pas bien éloigné où les Universités pourront être *dotées*, dans toute la force du terme, par les particuliers autant que par l'État. En attendant, et faute de mieux, il faudra bien que l'État continue à fournir leurs ressources aux divers enseignements; mais nous voudrions qu'il appliquât dès maintenant à la totalité du budget de chaque Université ce qui vient d'être fait pour le budget sur ressources spéciales des Facultés. Ce budget, élaboré par les divers corps enseignants, d'après les indications nettes et précises de l'administration, serait voté par les divers conseils électifs et approuvé par le ministre; le recteur serait l'ordonnateur des dépenses d'ordre général; chaque chef d'établissement le serait pour les dépenses qui lui incomberaient particulièrement.

Il y a une question fort délicate, celle des traitements, qui devrait être tranchée, une fois pour toutes, par voie législative, et qui serait ensuite, pour longtemps, en dehors de toute discussion et de toute préoccupation dans le corps enseignant. Nous avons déjà dit que nous admettons uniquement l'augmentation des traitements par ancienneté : sauf cette modification, très importante on le voit, nous laisserions à peu près les traitements de l'ensei-

gnement primaire et de l'enseignement secondaire tels qu'ils sont actuellement. Pour l'enseignement supérieur, un traitement de début fixé à 8 000 francs pour tous les titulaires, avec augmentation de 1 000 francs après les cinq premières années, et de 1 000 fr. encore de cinq en cinq ans, jusqu'au maximum de 12 000 francs : on voit que le maximum serait atteint, de droit, après vingt ans de titulariat, ce qui n'a, ce semble, rien d'exorbitant. Les chargés de cours auraient tous un traitement unique de 7 000 francs, et les maîtres de conférences, de 6 000. Quelle raison plausible peut-on bien faire valoir pour établir, à l'égard de ces deux ordres de fonctionnaires, une variété aussi bizarre de traitements que celle qui est en vigueur aujourd'hui? Nous en connaissons, dans une même Faculté, jusqu'à cinq ou six catégories différentes : ce serait un abus à faire cesser, et nous sommes convaincu que l'administration supérieure serait la première à s'en féliciter. Le doyen annuel, ou administrateur, qui aurait, entre autres privilèges, celui de représenter ses collègues dans certaines occasions et de faire quelques réceptions, recevrait l'indemnité de 1 000 francs actuellement attachée au décanat. Il n'y aurait pas grand'chose à changer à la situation des secrétaires des diverses Facultés ; mais on devrait accorder une indemnité, — 600 francs par exemple, — à celui qui serait désigné comme secrétaire adjoint du conseil de l'Université, les fonctions de secrétaire pouvant être, comme cela se passe actuellement au conseil général des Facultés, exercées par l'un des membres du conseil.

Il y a, du reste, une foule de points secondaires que nous n'indiquons pas ici, et qui seraient bien vite et facilement élucidés. Nous nous bornons, on le voit, aux grandes lignes; le reste a moins d'importance. La question des examens, qui en a une assez grande, sera traitée dans notre dernière partie, relative à l'enseignement donné dans les Universités régionales.

III. Enseignement

La direction générale de l'enseignement doit toujours, selon nous, appartenir à l'État; mais c'est aux conseils spéciaux de chaque ordre et au conseil supérieur de chaque Université provinciale que reviendra le soin de se prononcer sur les questions particulières de méthodes et de programmes. Nous admettrions que le ministre et le Conseil supérieur de l'instruction publique consultassent chaque année les diverses Universités sur les réformes urgentes ou possibles.

Cela dit, voici comment nous entendrions l'organisation de l'enseignement lui-même, dans ses grandes lignes : on verra que nous ne modifions pas grand'chose à ce qui existe actuellement ; la réforme capitale que nous proposons consiste surtout dans cette *pénétration* des divers ordres d'enseignement l'un dans l'autre, dont nous avons parlé en commençant, et que l'on pourra obtenir, ce semble, par des moyens extrêmement simples et pratiques. Le meilleur, à coup sûr, est de disposer les programmes de telle façon que le lycée ou collège continue et complète l'école, et que la Faculté continue et complète le lycée. *Natura non facit saltus :* cela doit être vrai dans le domaine de l'intelligence plus encore que dans tous les autres ; et pourtant voyez quelle solution de continuité, maintenant encore, entre l'école et le lycée, entre le lycée et la Faculté ! Je ne parle pas seulement des programmes et de la forme de l'enseignement, mais aussi, et peut-être surtout, du personnel, soit des élèves, soit des maîtres. Dans notre société prétendue démocratique, les castes et les privilèges sont loin d'être abolis ; on les retrouve, malheureusement, dans l'Université autant et plus qu'ailleurs. Les élèves ou les maîtres de l'enseignement secondaire affectent d'ignorer ceux de l'enseignement primaire, et je connais des villes où les professeurs du lycée et ceux des Facultés se voient à peine entre eux. Comment peut-on espérer qu'ils puissent jamais s'entendre pour le bien commun de l'instruction publique ? A cet inconvénient fort grave nous remédierions par l'institution des conseils dont il est parlé plus haut, et aussi par des inspections, des examens et des visites dont il sera question tout à l'heure, et qui changeront un peu le caractère exclusif des divers établissements ; espérons que les mœurs feront le reste, et que l'abolition des privilèges ne sera pas un vain mot en ce qui concerne les choses et le personnel de nos Universités provinciales.

Et d'abord, tout en maintenant d'une façon nette et bien tranchée la distinction des trois ordres d'enseignement, nous voudrions que chacun préparât de son mieux au suivant. La transition nous semble tout indiquée : le primaire prend les enfants tout jeunes, les dégrossit, leur donne certaines connaissances pratiques, et leur ouvre l'esprit pour des notions plus générales et plus élevées ; il ne doit pas aller au delà ; mais il doit opérer une sélection parmi ses élèves, et ceux qui suivront les classes des écoles primaires supérieures devront se trouver tout prêts, si les circonstances l'exigent, à passer dans l'enseignement secondaire. De même l'enseignement secondaire, tout en menant ses élèves jus-

qu'aux confins mêmes de la haute littérature et de la science approfondie, ne doit pas oublier qu'il forme des citoyens destinés à la vie pratique, et il doit laisser aux Facultés le soin de développer dans les jeunes esprits les aptitudes spéciales et les vocations privilégiées ; mais il doit préparer les enfants à cet enseignement supérieur et leur donner le goût des fortes études, leur *apprendre à apprendre*, et désigner aux Facultés ceux de ses élèves qui seront aptes à suivre leurs cours. Cette désignation, comme la précédente, se fera par les examens de fin d'études, et nous dirons, en terminant, comment il nous semble que ces examens pourront mener à ce but.

D'une façon générale, nous voudrions que tous les enseignements fussent un peu moins chargés. Dans le primaire, nous réserverions les connaissances scientifiques proprement dites aux écoles supérieures ; à elles aussi les notions techniques et la préparation aux diverses professions : mais nous y voudrions également un peu de littérature, de façon à ouvrir l'esprit des enfants à tout ce qui est beau et vraiment grand. L'histoire et la géographie de la France auraient naturellement une place importante dans toutes les écoles, élémentaires ou supérieures; celles-ci seules enseigneraient une langue vivante.

C'est l'enseignement secondaire qui nous paraît devoir appeler le plus de réformes : cette discussion ne rentre pas dans le plan de notre étude; nous nous bornons ici à indiquer les modifications les plus importantes qui pourraient contribuer à resserrer l'unité d'enseignement dans nos Universités provinciales.

La principale serait la démarcation nettement établie entre les classes préparatoires, les classes secondaires proprement dites, et les classes complémentaires ou supérieures. Il y aurait ainsi, dans chaque lycée ou collège, trois cycles d'études possibles : les deux premiers se trouveraient partout, le deuxième plus ou moins complet; le troisième serait réservé aux lycées de premier ordre. L'enseignement spécial ou professionnel, que l'on a vainement tenté d'acclimater dans nos lycées, se retrouverait avec avantage sous un autre nom et sous une forme un peu différente, soit dans les écoles primaires supérieures, soit dans le premier cycle des études secondaires. Ce cycle comprendrait les classes élémentaires actuelles jusqu'à la sixième inclusivement : on y ferait beaucoup de français, un peu de latin, des langues vivantes, et on y apprendrait les éléments des sciences, mis à la portée des enfants et en rapport avec les besoins pratiques de la vie. A la sortie de ce premier cycle, il y aurait, après examen, une sélection naturelle

entre les élèves qui seraient destinés à faire des études littéraires et ceux qui continueraient simplement les études françaises et scientifiques, Le mot de *bifurcation*, jadis inventé pour représenter quelque chose qui, à première vue, semblait analogue, nous paraît impropre et mal choisi à tous égards: nous n'en voudrions à aucun prix, non plus que de la chose. La sélection doit se faire, non pas à un moment donné, à un certain âge et au sortir d'une certaine classe, mais constamment, dans tout le cours des études à leurs divers degrés, et c'est à ce résultat que nous tendons. Le second cycle aura donc deux catégories d'élèves suivant ensemble certaines classes, et parallèlement quelques autres. Les uns feraient du latin et du grec; les autres des mathématiques, de la physique, de l'histoire naturelle; tous auraient en commun l'enseignement du français, de l'histoire, de la géographie et des langues vivantes. La fin de cette série d'études serait constatée, vers l'âge de 15 à 16 ans, par un examen, commun pour certaines parties, spécial pour d'autres, que nous appellerions *certificat d'études secondaires*. Enfin il y aurait un troisième cycle, celui des études complémentaires ou supérieures, correspondant aux classes de seconde et de rhétorique, d'une part, et à celles de mathématiques élémentaires, d'autre part, qui aboutiraient au baccalauréat. On ne pourrait se présenter à cet examen que muni du certificat d'études secondaires; et il y aurait ainsi deux baccalauréats spéciaux, ès lettres et ès sciences, bien nettement tranchés et distincts l'un de l'autre. Une dernière année, de lettres supérieures ou de mathématiques spéciales, compléterait dans les grands lycées l'enseignement secondaire proprement dit, et pourrait avoir pour sanction un examen spécial avec certificat d'aptitude. Ce certificat serait exigé pour l'entrée de certaines carrières. La philosophie générale y serait représentée, — du côté des lettres, bien entendu. Nous croyons l'étude de la philosophie prématurée pour des enfants de 16 ans, et nous pensons que cette science aura tout à gagner à être uniquement professée dans les Facultés, sauf cependant le cours de morale, de logique et d'histoire de la philosophie que nous introduisons dans la classe de lettres supérieures, avec un cours d'histoire approfondie, d'institutions grecques et romaines, etc., qui seraient faits surtout en vue des études littéraires ou juridiques à aborder ensuite dans les Facultés.

L'enseignement supérieur serait à peu près maintenu dans l'état actuel : nous proposerions pourtant, en ce qui concerne les Facultés des sciences et des lettres, quelques modifications au

point de vue des examens de licence. La préparation à ces examens serait uniquement confiée aux maîtres de conférences; les examens seraient faits par les professeurs titulaires, qui n'auraient pas ainsi à examiner leurs propres élèves : ils auraient, en revanche, avec leurs cours publics, la charge encore assez lourde de la préparation aux diverses agrégations, sans compter les examens de licence et de baccalauréat.

Ce sont ces examens, ainsi que les inspections ou visites semestrielles et les divers certificats d'études, qui constitueraient pour nous le principal lien entre les divers ordres d'enseignement, qui établiraient l'homogénéité de tout le corps universitaire à ses divers degrés, qui cimenteraient l'entente continue entre les différentes parties de l'instruction publique. Les conseils électifs dont il a été parlé plus haut contribueraient aussi, à coup sûr, au maintien de l'unité; mais les examens et l'institution des bourses joueraient encore le rôle le plus considérable dans cette harmonie. Notre innovation, qui n'en est pas une, car nous ne faisons qu'adapter à nos idées un système autrefois en vigueur, consisterait dans la présence des professeurs de l'enseignement secondaire aux examens de fin d'année et de fin d'études de l'enseignement primaire, et dans la présence des professeurs de Faculté aux examens de l'enseignement secondaire. On pourrait y ajouter une ou deux inspections, ou mieux, *visites* annuelles, faites par les professeurs des lycées ou collèges dans les écoles primaires, et par les professeurs de Faculté dans les collèges et lycées; il serait entendu, d'ailleurs, que ces visites auraient uniquement pour objet de s'assurer du travail des élèves, de le stimuler et de le récompenser, de les habituer aux interrogations et aux examens, et de préparer ainsi la sélection des élèves dont nous avons déjà dit quelques mots.

Cette sélection serait complétée, et le lien entre les divers enseignements encore resserré par le recrutement des boursiers. Les meilleurs élèves seraient encouragés, poussés, et finalement admis, après examen, avec ou sans bourses, dans l'établissement supérieur à celui qu'ils vont quitter. Ainsi un enfant de 10 ans pourrait être envoyé comme boursier, en sortant de l'école primaire, dans le premier cycle d'un collège ou d'un lycée; s'il était plus âgé, s'il sortait de l'école primaire supérieure, il passerait dans les classes scientifiques du second cycle. De même pour le passage d'une division à l'autre dans un collège ou un lycée, et, finalement, de la classe supérieure d'un lycée à une Faculté, comme boursier de licence, ou dans l'enseignement des lycées,

comme répétiteur. Cette réforme serait à la fois éminemment démocratique et profitable à l'Université. Celle-ci serait assurée de recruter son personnel parmi les plus dignes et les plus capables; il n'y aurait plus de déclassés, mais des jeunes gens sûrs d'arriver à une position honorable dès qu'ils auront réussi à attirer l'attention par leur aptitude, leur travail et leur conduite. Les bourses seraient données autant que possible dans la région, par le recteur, non plus après concours, mais d'après l'ensemble des notes et le résultat des examens d'une ou de plusieurs années, sur la proposition du conseil des professeurs compétents et l'avis favorable du grand conseil, qui apprécierait en dernier ressort. On ne donnerait d'ailleurs ces bourses que pour un temps limité; elles seraient renouvelables, par exemple, tous les deux ou trois ans. L'État, pour ne point renoncer à récompenser des services rendus, continuerait à avoir ses boursiers, qu'il enverrait où bon lui semblerait : mais son choix ne devrait porter que sur des sujets qui satisferaient aux diverses conditions indiquées plus haut, et le conseil de l'Université provinciale, sur la proposition des conseils spéciaux, aurait toujours le droit de demander au ministre l'éloignement ou la radiation de ses boursiers.

Un mot encore au sujet des examens du baccalauréat, et nous aurons fini. Les professeurs de Faculté ne peuvent pas, ne doivent pas se désintéresser des examens de l'enseignement secondaire, du baccalauréat moins encore que de tous les autres. Mais ils ne doivent pas non plus y figurer seuls : nous admettons qu'ils forment la majorité dans le jury, et que les professeurs des lycées et des collèges, pourvu qu'ils soient agrégés, soient appelés à siéger avec eux. Du reste, avec la réforme que nous proposons, cet examen sera bien simplifié : le nombre des candidats sera moins grand, et leur qualité moins médiocre, puisqu'ils devront avoir satisfait auparavant à divers examens de fin d'année ou de passage, et que les professeurs de Faculté les auront déjà vus et presque suivis dans le cours de leurs études secondaires.

La seule difficulté sérieuse provient de la liberté de l'enseignement. Dieu nous garde de vouloir toucher à cette prérogative de notre société moderne! Tout au plus admettrions-nous que l'État se réservât de choisir ses serviteurs où il lui plaît, et qu'il n'admît à entrer dans ses écoles spéciales, tout comme dans les rangs de ses maîtres, que des élèves ayant fait leurs études sous sa direction; personne ne pourrait, sans injustice, s'insurger contre une pareille prétention. Mais nous n'avons pas à nous occuper ici de cette question. La liberté de l'enseignement secon-

daire existe : il faut compter avec elle. Comment organiser alors ces visites, ces inspections, ces examens de fin d'année, dont nous faisons une des pierres angulaires de notre nouvel édifice? Le moyen nous paraît bien simple : il n'y a qu'à déléguer des professeurs de l'État chargés de faire ces inspections et ces examens dans les établissements libres. Ceux-ci auront, dans bien des cas, plus à gagner qu'à perdre à une pareille innovation : la loi votée, on ne songerait plus à crier, mais à profiter de cette bonne aubaine. Tout le monde serait content, et les études ne s'en trouveraient pas plus mal. Il est inutile, croyons-nous, de réfuter à ce propos les objections tirées des faiblesses ou des passions de la nature humaine : si, malheureusement, nous devons toujours un peu compter avec elles, n'est-il pas permis de supposer que c'est dans le corps enseignant, dans ce corps universitaire si intelligent et si honnête à la fois, qu'elles exercent leur moindre action? Les institutions, a-t-on dit, ne valent que par les hommes qui les mettent en œuvre : notre Université idéale aurait grande chance de se fonder et de vivre, s'il était permis, pour cela, de ne compter que sur le bon esprit et la vieille probité des universitaires!

L.-E. HALLBERG.

ÉTAT ACTUEL

DE

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

DANS L'ÉDUCATION DES GARÇONS

EN FRANCE

Parmi les différents ordres d'enseignement, un des plus nouveaux, ou du moins des plus nouvellement organisés, est celui des langues vivantes (1). L'importance donnée à l'étude de l'allemand et de l'anglais aux différents degrés de l'enseignement (l'italien et l'espagnol sont étudiés dans le Midi, l'arabe en Algérie), l'introduction de ces matières dans les programmes d'examen et, parallèlement, la considération du public pour une étude autrefois méconnue et délaissée, l'adaptation de cette étude aux besoins des différentes catégories d'élèves dans les écoles et l'assimilation aux autres branches de l'éducation, tout cela est récent, tout cela est l'œuvre de l'Université nouvelle.

Dans l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire supérieur, cette organisation a marché de pair avec les créations et les réformes générales des quinze dernières années; dans l'enseignement secondaire, l'étude des langues vivantes a participé aux fluctuations par lesquelles ont passé tous les programmes des lycées et des collèges. Mais nous sommes à la veille d'une nouvelle organisation de notre enseignement secondaire : le plan d'études adopté après les délibérations les plus récentes du Conseil supérieur de l'instruction publique va entrer en vigueur dès la prochaine année scolaire, c'est-à-dire au mois d'octobre; les circulaires contenant les dernières instructions sur les méthodes particulières à chaque ordre d'enseignement viennent d'être envoyées dans tous les lycées et collèges.

Le moment est donc favorable pour examiner la place faite

(1) Voy. dans la *Revue* du 15 juin 1889 l'*Enseignement du français en Allemagne*.

aux langues vivantes aux différents degrés de l'enseignement, les méthodes appliquées et les résultats obtenus : c'est ce que nous voudrions essayer d'exposer ici à grands traits.

I

Rien ne montre mieux le rôle effacé, presque honteux, joué il y a encore une vingtaine d'années par les langues vivantes, que la manière dont on étudiait l'anglais et l'allemand dans les Facultés, pour ne prendre que les deux langues modernes les plus officiellement consacrées, les plus *classiques* aujourd'hui. Rien non plus que le mode de recrutement des maîtres de l'enseignement secondaire. M. Beljame, l'éminent professeur à la Sorbonne, a exposé dans la *Revue*, au moment où le mouvement de réforme de l'enseignement supérieur commençait à se préciser, les vices d'organisation dont souffrait l'étude des langues et des littératures étrangères : il a montré les énormes lacunes de cet enseignement, non représenté dans nombre de Facultés, représenté dans quelques-unes par une seule chaire, la chaire de « littérature étrangère » dont la dénomination vague indique déjà l'insuffisance. Quant aux examens, M. Beljame marque les tribulations auxquelles ils ont été soumis, établis une année, supprimés une autre, continuellement modifiés sans répondre jamais aux exigences de l'enseignement (1).

Cet état de choses est heureusement bien changé. Les langues vivantes ne jouissent pas encore d'une organisation complète dans les Facultés, tant s'en faut. Mais des postes sont créés et pourvus d'année en année. La Sorbonne possède actuellement cinq maîtres de langues et littératures germaniques. A la plupart des Facultés sont attachés des professeurs ou tout au moins des chargés de cours et des maîtres de conférences pour les langues modernes; la spécialisation, au moins aussi indispensable pour les littératures des nations voisines que pour les littératures anciennes, est favorisée par le dédoublement des chaires. L'impulsion est donnée; tout porte à croire que le mouvement se propagera rapidement. Paris, Nancy, Lyon, Lille deviennent des centres tous les jours plus fréquentés des étudiants en langues vivantes. A côté de ces Facultés, celles de Caen, Bordeaux, Rennes, Aix, Poitiers, Clermont ont leurs cours et conférences de langue allemande, anglaise, italienne ou espagnole, quelquefois de deux ou trois de ces langues en même temps.

(1) Voy. la *Revue*, t. IX, janvier à juin 1885 et t. IV, 1er juillet 1882.

Mais l'enseignement ne vit pas uniquement de professeurs. A côté des maîtres il faut des élèves. L'institution qui a le plus contribué à attirer autour des professeurs les étudiants en langues vivantes, — comme, du reste, les autres étudiants du groupe des études littéraires, — a été celle des bourses : bourses de voyage, bourses d'agrégation et de licence. Malheureusement, les langues vivantes ne sont pas la seule branche à solliciter les secours des pouvoirs publics. Elles sont encore noyées au milieu des autres spécialités. Il faut dire aussi que les bourses de séjour à l'étranger sont, par leur nature même, plus coûteuses que les autres : de là le nombre encore très restreint de celles dont disposent les Facultés en faveur des étudiants en langues vivantes. D'autres bourses viennent aussi faire tort à celles que pourraient accorder les Facultés : ce sont celles qu'on donne aux élèves de l'enseignement primaire supérieur. Certes, il est très désirable qu'on envoie le plus possible à l'étranger les jeunes gens les plus distingués formés par l'enseignement primaire. Quelques-uns d'entre eux préparent, par la suite, les examens qui donnent accès aux postes de l'enseignement secondaire. Mais ne serait-il pas préférable d'assurer avant tout le recrutement des étudiants, c'est-à-dire des futurs professeurs des lycées et des collèges, parmi les jeunes gens qui ont reçu l'instruction secondaire, quitte à doter postérieurement l'enseignement primaire des bourses de voyage ? Car, on s'en rend compte aisément, un professeur d'allemand de l'enseignement secondaire peut plus facilement faire un bon maître de l'enseignement primaire supérieur, qu'un jeune homme ayant reçu l'éducation générale de l'enseignement primaire devenir un bon maître dans un collège.

Mais il faut espérer que le nombre des bourses augmentera : il suffit pour cela, qu'au lieu d'être distribuées par intervalles, dans quelques Facultés privilégiées, elles soient généralisées et distribuées régulièrement dans les différents centres universitaires. Il faut espérer aussi qu'autour des boursiers viendront se grouper, pour l'étude des langues vivantes, — comme c'est le cas pour les autres branches de l'enseignement, — des jeunes gens qui puissent subvenir d'eux-mêmes à leurs besoins durant le cours de leurs études. Du reste, il est facile de constater que le relief donné à l'Université et à l'enseignement public par le régime même où nous vivons, et la considération qui en rejaillit sur le corps enseignant, attirent de plus en plus vers l'enseignement les jeunes gens appartenant à des familles aisées. Il est à souhaiter qu'un certain nombre se tournent du côté des langues vivantes :

leur situation les met plus à même d'entreprendre, avant ou durant leurs études, les voyages indispensables au professeur d'une langue étrangère.

On voit que nous considérons dans l'enseignement supérieur l'organisation des études de langues vivantes surtout au point de vue des jeunes gens *français* qui se préparent au professorat dans l'enseignement secondaire.

Ce sont eux, en effet, qui doivent former le noyau des étudiants dans les Facultés des lettres. Les étrangers, qu'on admettait autrefois presque sans réserve, n'entrent plus qu'à titre d'exception dans les cadres réguliers. Malgré un décret récent, admettant à la rigueur dans les écoles françaises les professeurs de certains pays, comme l'Angleterre, nous ne connaissons pas d'exemple d'étrangers placés comme professeurs dans un établissement public depuis de longues années. On ne les prend guère s'ils ne sont pas naturalisés, et s'ils n'ont pas subi les mêmes examens que les Français. C'est, en somme, une situation dont il y a lieu de se féliciter : quelques-uns regrettent qu'on se prive ainsi de professeurs connaissant à fond la langue qu'ils doivent enseigner; mais par là, il faut bien se le dire, pour quelques maîtres excellents dont on se prive, on écarte une bien plus grande quantité de maîtres très inférieurs, en dépit des apparences. Rien de moins justifié, que le préjugé assez répandu, d'après lequel les meilleurs professeurs d'une langue seraient les personnes qui la parlent naturellement. Cela peut être vrai quand il se trouve en présence d'élèves adultes, et encore à la condition que ces élèves aient déjà l'habitude d'apprendre une langue ou que l'étranger ait fait des études toutes spéciales. Autre chose est de savoir une langue, autre chose de l'enseigner, et surtout en graduant l'enseignement, en l'adaptant au reste des matières d'un programme. Dans tous les cas, il est indispensable au professeur qui s'adresse à des enfants de posséder le français. Qu'un homme puisse faire abstraction des fautes de prononciation ou des *lapsus* d'un étranger, très bien; mais demander à un écolier de l'indulgence pour son maître, c'est renverser les termes : la discipline ne repose que sur l'autorité, et c'est faire trop d'honneur à la nature des enfants que de les supposer capables de respect, voire de docilité, à l'égard de celui chez qui ils peuvent soupçonner, à tort ou à raison, une connaissance de leur langue maternelle, inférieure à celle qu'ils croient eux-mêmes en avoir En vain dirait-on que le professeur de langues vivantes doit parler le plus fréquemment possible dans sa classe la langue qu'il enseigne : ne serait-ce que pour le cas

où une réprimande est nécessaire, il faudra bien faire usage du français, et ce serait pécher contre les règles les plus élémentaires de la pédagogie que d'obtenir d'un élève, par une observation, qu'à cause de cette observation même il vous rie au nez.

D'ailleurs, le meilleur moyen de prouver l'efficacité de l'étude des langues vivantes est de montrer des exemples de Français s'étant rendus maîtres par le travail de l'allemand, de l'anglais ou de tel autre idiome. Quel encouragement, s'il semble admis en principe que les Français n'arrivent jamais à savoir la langue qui leur est enseignée! Il y a, au contraire, dans la connaissance acquise par le maître, et un stimulant pour l'effort de l'élève et une garantie d'autorité.

A côté des futurs fonctionnaires de l'enseignement secondaire, les professeurs de littératures étrangères voient se former autour d'eux un auditoire régulier de personnes désireuses de développer les notions qu'elles ont acquises de la littérature et de la langue allemande, anglaise, italienne ou espagnole. Cet auditoire se compose d'étudiants de toutes les Facultés, mais surtout de candidats à la licence ès lettres qui se préparent à l'explication d'un texte étranger requise depuis quelques années à leur examen. Non moins nombreux sont les auditeurs qui suivent d'une façon toute désintéressée les cours publics : dans cette catégorie, les femmes ne sont ni les moins empressées ni les moins aptes à profiter des leçons.

II

Les connaissances techniques exigées des maîtres de langues vivantes sont indiquées par la nature de leurs examens et les matières de leurs programmes : nous ne parlons ici que des examens en vue desquels on dirige les conférences dans les Facultés; il sera question plus loin des examens de langues vivantes particuliers à l'enseignement primaire.

Régulièrement, il ne devrait être question dans les Facultés que d'un examen, la licence ès lettres avec mention « langues vivantes », et d'un concours, l'agrégation. Mais l'assimilation avec les autres branches d'études n'est pas encore complètement achevée sur ce point. Il subsiste de l'ancienne organisation un examen, devenu cette année même un concours (1), qui confère les mêmes droits que la licence, c'est-à-dire qui permet de prendre part au concours de l'agrégation et donne droit à un poste de professeur

(1) A partir de juillet 1890, le nombre des diplômes est limité pour l'allemand et l'anglais à 15, tant pour les femmes que pour les hommes.

dans un collège : le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes. La Faculté de Paris a, seule jusqu'ici, décidé de ne plus tenir compte des programmes du certificat d'aptitude et de ne plus corriger les exercices des candidats à cet examen : en province, on continue à s'en préoccuper dans l'enseignement supérieur.

Les épreuves du certificat d'aptitude sont un thème et une version sans dictionnaire pour chacune desquelles trois heures sont accordées, et une dissertation en français sur un sujet de pédagogie. L'examen oral comprend un thème instantané, une explication d'auteur, des interrogations sur la littérature française, des interrogations en langue étrangère sur la littérature du pays et une leçon de grammaire d'une demi-heure environ, faite après une heure de préparation. Le jury est formé d'une commission nommée tous les ans et généralement composée de professeurs des lycées de Paris. Les aspirants doivent présenter, aux termes de l'arrêté du 31 juillet 1883, soit le diplôme de bachelier ou un grade étranger équivalent, soit le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales primaires.

La licence ès lettres avec mention « langues vivantes », instituée par les décrets du 25 décembre 1880 et du 28 juillet 1886, comprend des épreuves communes à tous les ordres de licence ès lettres et des épreuves spéciales. Les premières se composent à l'écrit d'une dissertation en français et d'une dissertation en latin, à l'oral d'explications française, latine et grecque; les dernières, à l'écrit, d'un thème et d'une version faits sans dictionnaire en quatre heures chacun, à l'oral, d'un thème instantané, avec commentaire grammatical, d'une explication d'auteur avec interrogations sur la littérature étrangère et de l'explication d'un texte écrit dans une seconde langue vivante.

Cette licence avait été instituée dans une double intention : pour établir la correspondance des grades entre les langues vivantes et les autres branches, pour développer chez les futurs professeurs des lycées et des collèges la culture générale en même temps que les connaissances exigées pour le certificat d'aptitude. Ainsi la licence devait se substituer à ce dernier examen; mais après de longs débats il a été décidé qu'ils subsisteraient l'un et l'autre. Car la licence effraie par quelques-unes de ses épreuves, et surtout par la dissertation latine, bien des jeunes gens qui ont interrompu leurs études classiques par de longs séjours à l'étranger ou qui ont suivi au collège les cours de l'enseignement spécial. L'aspirant à la licence ès langues vivantes n'a pas moins de

cinq langues à étudier en même temps, dont trois assez à fond pour pouvoir les écrire. Comme, d'autre part, les examens de langues vivantes sont communs aux hommes et aux femmes, on ne peut pas refuser aux candidats pourvus du certificat d'aptitude l'autorisation d'affronter les épreuves de l'agrégation, tant que le même diplôme ouvre aux candidates les portes de ce concours. Force est donc de laisser subsister les deux examens côte à côte.

La licence et le certificat d'aptitude existent pour l'italien et l'espagnol comme pour l'anglais et pour l'allemand ; il n'y a, en raison des besoins actuels de l'enseignement, de concours d'agrégation que pour l'anglais et l'allemand. Les épreuves maintes fois modifiées se composent, d'après les derniers règlements :

D'un thème et d'une version sans dictionnaire pour chacun desquels il est accordé quatre heures ;

D'une dissertation en allemand et en anglais et d'une dissertation en français faites chacune en sept heures : l'une des deux dissertations doit porter sur un sujet de littérature, l'autre sur un sujet de langue.

La partie orale comprend : un thème improvisé ; une explication d'auteur avec commentaire, après une demi-heure de préparation ; une leçon en français d'une durée d'une heure au maximum et une leçon en allemand ou en anglais de même durée, qui sont faites l'une et l'autre après vingt-quatre heures de préparation. Depuis deux ans, on a ajouté à l'examen oral l'explication d'un texte anglais pour l'agrégation d'allemand, d'un texte allemand pour l'agrégation d'anglais.

Chaque année un programme fixe la liste des auteurs dans lesquels ou à propos desquels doivent être choisis les sujets de composition et de leçons (s'ils portent sur un point particulier de littérature ou de linguistique, s'ils ne rentrent pas dans les questions dites générales), et les explications et traductions orales.

Comme on voit, les deux agrégations de langues vivantes offrent des garanties sérieuses en ce qui concerne les connaissances du professeur. Mais la question est de savoir si elles répondent aux besoins de l'enseignement secondaire (1). Il est bon de s'assurer que le maître manie la langue qu'il doit professer, qu'il traduit avec habileté, parfois avec talent, les textes étrangers et les textes français : mais rien n'indique qu'il saura enseigner. Dans le cas où il a passé le certificat d'aptitude, il a dû prouver qu'il avait

(1) A propos des modifications qu'on pourrait apporter aux différents ordres d'agrégation, voir la note de M. Lavisse : *Questions à étudier* (*Revue*, t. V, janvier à juin 1883).

une idée des principes pédagogiques propres à son enseignement, et qu'il savait exposer clairement les règles de grammaire; le plus souvent il a enseigné entre la licence ou le certificat et l'agrégation; mais ne serait-il pas bon qu'il y eût à l'examen le plus élevé, qui donne droit aux postes dans les lycées, une épreuve pratique entrant en ligne de compte avec les épreuves techniques? Il y avait autrefois une correction de devoir qu'on a supprimée comme n'offrant pas une image exacte de la réalité : la leçon, les explications faites devant les examinateurs peuvent-elles davantage donner une idée de la leçon et de l'explication faites devant les élèves? Il y a là une difficulté dont les professeurs de Faculté se préoccupent aussi bien que les étudiants. N'y aurait-il pas moyen de tenir compte des aptitudes pédagogiques pratiques des candidats?

III

Tous ces professeurs, agrégés, licenciés, certifiés, comment enseignent-ils la langue qu'ils ont étudiée? Quel but se proposent-ils, et comment réussissent-ils?

Reportons-nous aux circulaires et aux programmes pour avoir la théorie; nous examinerons ensuite dans quelle mesure ces instructions sont suivies en réalité.

La dernière circulaire date de janvier 1890. C'est le rapport présenté à la première sous-commission du Conseil supérieur de l'instruction publique pour l'étude des améliorations à introduire dans le régime des établissements d'enseignement secondaire, par M. Bossert, inspecteur général des langues vivantes. Ce rapport résume les traits essentiels de la méthode propre à l'enseignement des langues.

Posant en principe la nécessité d'une méthode, M. Bossert constate les efforts louables de ceux qui ont créé l'enseignement des langues vivantes, mais qui, en général, pris en dehors des cadres ordinaires, et dépourvus de toute expérience pédagogique, ne sachant pas, en outre, ce qu'on exigeait au juste d'eux, ont fait des langues vivantes des langues mortes pour leurs élèves : les choses se sont améliorées, mais il n'y a pas encore assez d'entente entre les professeurs; si bien qu'en passant d'une classe à l'autre, l'élève, changeant de professeur, est dérouté; et le défaut qui consiste à traiter la langue vivante comme la langue morte n'a pas encore complètement disparu.

A propos du premier inconvénient signalé il y aurait, nous semble-t-il, un moyen bien simple, sinon de le supprimer com-

plètement, du moins de l'atténuer : ce serait de faire en sorte que, nous ne disons pas durant tout le cours des études, mais pendant trois, quatre ou cinq ans, et surtout dans les classes élémentaires, le maître suivît ses élèves. Il y a pour la répartition du travail entre les professeurs d'une école deux systèmes : ou bien un seul maître enseigne dans une même classe plusieurs matières différentes, comme c'est l'usage en Allemagne ou chez nous dans les classes inférieures des lycées, ou bien chaque maître est chargé d'une spécialité qu'il promène, pour ainsi dire, à travers les classes. C'est ce dernier système qui, en France, est adopté, et cela d'une façon régulière pour toutes les matières dites complémentaires. Pour les langues vivantes il est certainement préférable, puisqu'il permet au maître une étude très approfondie de la branche qu'il enseigne : mais pourquoi alors ne pas l'appliquer de manière à en tirer les plus grands avantages? Si le professeur, au lieu de retrouver les élèves, par hasard, une ou deux fois au cours de leurs études, et sans savoir au juste ce qu'ils ont fait dans l'intervalle, les prenait, je suppose, au début et les suivait jusqu'en quatrième ou troisième pour les céder à un de ses collègues jusqu'à la fin des classes, il y aurait moins de lacunes dans les connaissances des élèves, et au point de vue de la grammaire, et au point de vue du vocabulaire, le maître connaîtrait mieux ses élèves individuellement, et il y aurait tout bénéfice pour la prononciation des enfants et l'éducation de leur oreille. Indépendamment des différences d'organes, auxquelles il faut s'habituer, il y a des différences de prononciation, notoires chez les divers professeurs, et il s'ensuit une regrettable confusion. — Avant de pouvoir comprendre la langue que parle un chacun, il faut s'exercer à distinguer celle d'une personne déterminée. De même pour former une prononciation, mieux vaut un seul modèle que plusieurs. Pour l'allemand, par exemple, chacun prononce à sa façon. Comme il n'y a pas encore en Allemagne de prononciation officielle, les professeurs adoptent les particularités propres à telle ou telle partie de l'Allemagne. Ne sera-t-il pas préférable pour les élèves, étant donné que toutes ces prononciations se valent, de s'habituer à une prononciation uniforme? Ainsi pour les sons *s* et *g*, il entend dire une année à un maître : *zo* (so) et *er liekt* (liegt), et l'année suivante à un autre *ço* et *er liecht*. Exercé à une prononciation uniforme, l'élève en sera quitte pour constater par la suite des différences possibles, mais le fait de les constater prouvera qu'il en a conscience; dans l'état actuel des choses il est exposé à des confusions qui le troublent. — On objecterait à tort

que les élèves courent risque, s'ils ont un mauvais maître, de ne rien apprendre du tout, ou si peu que rien. D'abord il ne devrait pas y avoir de mauvais maîtres; et y en eût-il, qu'il vaudrait mieux trouver quelques divisions d'élèves faibles et un plus grand nombre de bonnes, qu'une série de divisions invariablement gâtées, invariablement médiocres, en dépit des efforts des bons professeurs!

Mais sans insister outre mesure sur ce point, revenons à la circulaire. M. Bossert recherche dans quelle mesure l'enseignement doit se partager entre l'étude de la langue et l'étude littéraire. C'est avant tout la langue comme assemblage de mots qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves et la langue usuelle, « celle qui est la plus simple, étant la plus ordinaire; la mieux faite, étant l'œuvre de tous; celle qui contient le plus d'idiotismes, le plus de métaphores, la plus intéressante et en même temps la plus utile; car c'est la clef de toutes les langues spéciales ». Cette étude commencera par l'enseignement de la prononciation et de l'accentuation. L'enfant doit assouplir d'abord ses organes par une sorte de gymnastique. Cette gymnastique est nécessaire, car elle familiarise tout de suite les élèves avec les traits caractéristiques de la langue qu'ils apprennent, et du reste elle facilite l'étude des mots : c'est surtout par le son qu'on retient le mot. Mal prononcé, on le retient malaisément, on n'aime pas à le répéter; bien prononcé, il vous appartient, il se loge dans la mémoire avec tout le cortège des mots similaires. « C'est ainsi que toute la langue entre peu à peu, non plus comme un assemblage de signes muets, mais comme l'âme parlante d'un peuple. »

Les exercices recommandés sont, au début, les leçons de mots, faites autant que possible en désignant les objets eux-mêmes. Puis commenceront les exercices de traduction, thème et version, qu'on fera marcher de pair avec l'étude de la grammaire, et qu'on aura soin de revoir et de prendre pour point de départ d'exercices semblables, afin de loger les mots dans la mémoire des enfants, de les exercer à les manier eux-mêmes et à les reconnaître au passage. Quant à la grammaire, qu'elle soit d'abord enseignée d'une façon élémentaire : elle sera complétée au cours des classes de grammaire.

La lecture forme le fond même des exercices : appropriée à la force de chaque classe, elle portera sur de petits récits, des fables, ou des anecdotes dont tous les mots seront expliqués soigneusement, qui seront répétés ensuite dans leur ensemble, par un seul enfant ou par tous les élèves. Dans les classes préparatoires, la circulaire recommande, sans l'imposer, l'usage du chant ou au

moins des lectures et récitations rythmées. A mesure que l'intelligence des élèves se forme et que ses connaissances générales se développent, les lectures prennent un caractère plus littéraire. Concurremment avec les morceaux choisis qui continuent à figurer parmi les livres recommandés, pour laisser plus de latitude aux professeurs, le programme de chaque classe contient une liste d'auteurs entre lesquels le maître a le choix. C'est à partir de la quatrième que les ouvrages classiques entiers figurent aux programmes. — L'explication de ces auteurs, faite au point de vue littéral tout d'abord, amènera des comparaisons naturelles entre les expressions et les tournures du texte et les expressions et les tournures correspondantes ou analogues du français. « Souvent l'impossibilité de traduire est le meilleur commentaire. Ainsi les paroles de Macbeth : *Ot, out, brief candle!* de même le *hin ist hin!* dans la *Lenore* de Bürger, ne peuvent pas être rendus en français. Ces textes, qu'on ne peut arriver à traduire, offrent des occasions de pénétrer dans le génie de la langue, et le professeur qui négligerait ces occasions se priverait d'une vraie source d'intérêt. »

Les notions littéraires n'apparaissent d'une manière expresse qu'en rhétorique. Le professeur doit les donner discrètement à propos des textes expliqués, replacer en quelques mots l'ouvrage étudié dans son temps et dans l'ensemble des œuvres célèbres de l'auteur, établir des rapprochements entre la littérature dont il est l'interprète et les littératures classiques plus familières à l'élève. Le but de ces comparaisons est de laisser entrevoir comment le génie de plusieurs nations, si proches voisines, peut s'exprimer différemment dans des genres pareils.

Citons la conclusion du rapport, qui résume en termes excellents le rôle des langues vivantes dans l'enseignement classique :

On a dit que notre tradition littéraire était un peu trop en ligne droite; elle va directement d'Athènes à Rome, et de Rome à Paris. Si l'étude des langues et des littératures étrangères n'est pas vaine, elle aura pour effet d'infléchir un peu cette ligne, sans la faire dévier tout à fait. L'Angleterre et l'Allemagne ont hérité, comme la France, de la civilisation antique, mais, comme la France, elles y ont mêlé quelque chose de leur propre génie. C'est ce quelque chose que nous recueillons et ce sont les langues qui nous ouvrent les chemins.

Il a été dit... que « la fin propre de l'enseignement secondaire était la formation de l'esprit ». Œuvre complexe et qui exige beaucoup d'ouvriers. Chacun y a son rôle spécial : celui des professeurs de langues est *d'étendre l'horizon;* le goût de l'élève n'y perdra rien, et son jugement y gagnera.

IV

Toutes ces indications sont très précises, et ce sont bien là les traits essentiels de la méthode de l'enseignement des langues vivantes. Peut-être y aurait-il matière à présenter quelques observations, toutes de détail. Mais, dans leur ensemble, si ces recommandations étaient suivies, on obtiendrait sans aucun doute des résultats excellents. A l'examen du baccalauréat, les langues vivantes sont aujourd'hui représentées à l'écrit par un thème fait à l'aide d'un lexique en une heure et demie, et à l'oral par une explication d'auteur. Si la méthode que nous venons de résumer était employée, ces épreuves devraient être très satisfaisantes (1).

Pourquoi alors les résultats obtenus sont-ils et seront-ils encore quelque temps, il ne faut pas essayer de se le dissimuler, bien différents de ceux qu'on serait en droit d'attendre? C'est que l'enseignement des langues vivantes se heurte à une foule d'obstacles qu'il est malheureusement plus facile de signaler que d'écarter.

Quelles sont, en effet, les conditions dans lesquelles cet enseignement est donné?

L'emploi du temps, dont on se servira dès la prochaine rentrée, accorde au professeur de langues vivantes quatre heures par semaine dans les classes élémentaires; et deux heures et demie dans toutes les autres classes : savoir une classe d'une heure et demie et une conférence d'une heure. En philosophie il n'y a plus qu'une conférence d'une heure (2). Si ce temps pouvait être utilisé, comme le recommande le programme, *depuis le commencement des études jusqu'à la fin*, il serait suffisant; mais il n'en est pas et ne peut pas en être ainsi. Les élèves qui viennent au lycée dès la huitième préparatoire sont l'exception; il en arrive tous les ans de nouveaux dans une classe entre la huitième et la quatrième. En sixième, ceux qui

(1) En philosophie il n'y a plus qu'une heure de conférence pour les langues vivantes, et à la seconde partie du baccalauréat il n'est plus question de ces matières. Ne pourrait-on pas introduire à l'examen oral une épreuve toute pratique pour montrer aux élèves que, durant leur année de philosophie, ils ne doivent pas se désintéresser d'une étude qu'ils sont censés avoir pratiquée pendant *dix* ans, et pour rappeler aux professeurs que l'heure dont ils disposent dans cette classe doit être employée à rassembler les matériaux amassés par leurs élèves durant le cours de leurs études antérieures ?

(2) Nous apprenons qu'à partir de la rentrée prochaine la conférence de langues vivantes en philosophie sera *facultative*. En tenant compte de nos mœurs scolaires, on peut, croyons-nous, considérer l'étude de l'allemand et de l'anglais comme bel et bien supprimée dans cette classe. Nous n'en regrettons que plus vivement l'absence de toute épreuve à la seconde partie du baccalauréat.

ont déjà trois ans de scolarité sont à peine dans la proportion d'un tiers : or, parmi les nouveaux venus, bien peu sont en état de suivre pour les langues vivantes la classe où on les admet en considération de leurs connaissances générales de français, d'histoire, de calcul; de là un groupe croissant régulièrement d'élèves ou complètement ignorants ou fort en retard; si bien que le professeur jusqu'à la cinquième a le choix entre deux alternatives également déplorables : ou bien il fait ses leçons en vue de la minorité qui a suivi régulièrement les classes ou qui est au niveau normal de la classe, et alors il retombe dans le vieil errement si reproché à certains professeurs : il ne s'occupe que des premiers et néglige les moyens et les faibles, ou plutôt les faibles et les très faibles; ou bien il essaie de faire avancer individuellement toutes les têtes de son petit troupeau, ce qui veut dire, pour parler sans métaphore, de recommencer partout, en cinquième comme en septième, la classe de neuvième. Les classes sont fractionnées en trois ou quatre tronçons, et cette fâcheuse division se continue irrémédiablement à travers la série des classes.

Ce qui contribue encore à hacher les classes en séries de faiblesse inégale, c'est que les examens de passage, rendus un peu plus sérieux pour les matières dites principales, ne comptent pas encore, en fait, malgré les instructions données à cet égard, pour les autres branches et en particulier pour les langues vivantes (1). Un professeur met un zéro à un élève; celui-ci n'en passe pas moins dans la classe supérieure. Quelle conduite son collègue tiendra-t-il vis-à-vis de cet élève, quelle conduite tiendra-t-il surtout lui-même si par hasard il fait aussi la classe supérieure? Il reléguera, comme font quelques-uns, le malheureux ou les malheureux qui sont dans ce cas à « un banc d'infamie », et ce seront désormais autant d'agents de désordre, qui ne prendront part à la classe que pour la troubler.

Indépendamment des unités qui dans une classe gênent le professeur, il y a souvent un obstacle dans leur nombre. Partout où il y a plusieurs divisions d'une même classe, les élèves qui suivent l'allemand ou l'anglais sont réunis dans une commune division. Nous ne parlons pas des cas où, comme dans certains lycées de Paris, il y en a dans une division jusqu'à cinquante. Des classes de trente élèves ne sont pas rares. C'est évidemment une question d'économie qui a dicté cette mesure. Mais pour qu'un enseignement porte ses fruits, il faut bien le doter du

(1) Sur la nécessité des examens de passage en général voir un chapitre dans le livre de M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 1872.

personnel nécessaire. Ce genre d'économie se solde toujours par un déficit qui, pour ne pas s'évaluer en chiffres, ne s'en accuse pas moins nettement : nous voulons parler de la perte de temps et de connaissances qui résulte fatalement des classes trop nombreuses. Comment interroger et mouvoir tout ce monde, comment faire parler chacun, reprendre sa prononciation, durant les deux heures ou deux heures et demie par semaine dont on dispose? Dans un cours d'histoire, la leçon du maître profite également à tous, pourvu qu'ils écoutent attentivement : il ne suffit pas d'entendre un mot pour le retenir, il faut le prononcer soi-même, le manier en quelque sorte; comment exercer tant d'enfants à la fois?

Cela n'est possible que si le professeur dépense une activité énorme, s'il paie à chaque instant de sa personne. C'est sans doute encore pour cette raison que le professeur de langues vivantes, dont la tâche est une des plus fatigantes, est précisément celui qui a le plus d'heures de service. On trouve que les autres maîtres ont une besogne suffisante quand ils donnent quinze heures par semaine : vingt heures ne sont pas de trop pour le professeur de langues vivantes, et ce maximum est toujours atteint s'il n'est pas dépassé (1). Qu'on joigne à cela la fatigue qui résulte de ce changement perpétuel de classe, la nécessité de se renouveler continuellement en quittant des jeunes gens de 17 ans pour se trouver en face d'enfants de 10 ans, et l'on comprendra combien il est pénible pour les professeurs de langues vivantes de se voir soumis à un régime plus dur que leurs collègues, alors que leur enseignement exige d'eux une plus grande dépense d'activité. Et ce n'est pas seulement dans la classe même qu'ils ont plus de travail : les devoirs qu'ils ont à corriger sont cinq et six fois plus nombreux. Un professeur de lettres ou de grammaire corrige en moyenne de soixante à quatre-vingts devoirs par semaine. Mais le professeur de langues vivantes, avec les neuf ou dix classes différentes qu'il parcourt pour parfaire ses vingt heures, n'a pas moins de deux cents copies à voir régulièrement, en ne comptant qu'un devoir par semaine, par classe, et en prenant le chiffre 20 comme moyenne du nombre des élèves! En vérité, pourquoi surcharger ainsi les professeurs de langues vivantes? Toujours question d'économie. Pour répartir équitablement le travail entre les professeurs de langues vivantes et les autres, il faudrait attacher à chaque établissement un maître, quelquefois deux de plus. L'administration,

(1) Exception est faite pour Paris et pour quelques-unes des grandes villes de province, très peu nombreuses d'ailleurs.

qui a montré sa bienveillance à un enseignement en voie d'organisation, trouvera facilement, le jour où elle s'en donnera sincèrement la peine, les ressources nécessaires pour fournir aux professeurs de langues vivantes le moyen de donner ce qu'on attend d'eux.

Nous n'avons considéré jusqu'ici que l'enseignement secondaire classique : nous avons encore à parler de l'embranchement scientifique et de l'enseignement secondaire spécial.

C'est dans les classes de sciences qu'on peut prendre sur le vif la différence des résultats obtenus selon que l'intérêt de l'enseignement des langues vivantes est compris ou non par les élèves mêmes auxquels il s'adresse. C'est ainsi que dans les classes de mathématiques préparatoires et de mathématiques élémentaires l'état des choses est à peu près resté ce qu'il était autrefois. Comme l'épreuve orale introduite au baccalauréat ès sciences n'est encore guère prise au sérieux, la plupart des élèves conservent les anciens préjugés sur l'étude des langues vivantes qu'ils considèrent comme une étude inférieure. Cela tient aussi à une autre cause : le niveau réglementaire devrait être celui de la classe de troisième, mais beaucoup d'élèves savent à peine les éléments; on en voit même qui n'ont jamais fait un mot de la langue qu'ils étudient. De là un état de faiblesse en face duquel le professeur doit réellement lutter pour ne pas se décourager. Voyez au contraire le cours préparatoire à l'École de Saint-Cyr. Là, les élèves sachant qu'ils ont à compter avec une épreuve sérieuse au concours d'admission, secondent de leur mieux les efforts de leur maître. La perspective de la traduction qu'ils auront à faire sans dictionnaire les stimule : ils apprennent des mots et s'habituent au maniement de la phrase allemande. Beaucoup, s'ils ne savent pas l'allemand, possèdent tous les éléments nécessaires pour arriver à le lire et le comprendre, et à exprimer leurs pensées en bien peu de temps. N'est-ce pas une preuve bien concluante? Le jour où l'on pourra faire comprendre aux élèves combien il leur serait facile, en travaillant régulièrement, d'acquérir les notions essentielles, les résultats seront plus éloquents que toutes les démonstrations. Que faut-il pour cela? Que les professeurs, par l'intérêt qu'ils apportent à leur enseignement, aident à établir en leur faveur un courant d'opinion, et aussi que les examinateurs au baccalauréat ès sciences veuillent bien avoir l'air de tenir compte de l'épreuve orale qu'ils font subir.

Quant à l'enseignement spécial, l'étude des langues vivantes

doit jouer le rôle, non plus d'une branche complémentaire, mais d'une branche principale de l'éducation. C'est donc là que nous devrions examiner le plus en détail l'enseignement des langues vivantes. Si nous ne le faisons pas, c'est que l'enseignement spécial n'est pas encore définitivement constitué. Il est, selon une expression chère aux philosophes, dans le *devenir;* tout ce que nous dirions aujourd'hui pourrait devenir faux presque aussitôt. Avant de juger une institution, il faut lui laisser le temps de s'organiser régulièrement. Bornons-nous donc à indiquer ce qui existe pour le moment dans les quelques établissements où l'on essaie un enseignement spécial.

Les cours sont divisés en six années. Pour les langues vivantes, l'élève choisit une langue étrangère principale, l'anglais ou l'allemand, qu'il étudie depuis le commencement jusqu'à la fin de ses classes; à partir de la quatrième année il choisit une langue complémentaire, l'anglais, l'allemand, l'italien ou l'espagnol, qu'il étudie ainsi pendant trois ans.

Voici le tableau des heures réservées aux langues vivantes :

	ANNÉES					
	Ire	IIe	IIIe	IVe	Ve	VIe
Langue principale. . . .	5	5	4	2	2	2
Langue complémentaire.	»	»	»	3	3	3

L'enseignement est fait surtout au point de vue de la langue parlée; on dirige tous les efforts des élèves sur son côté pratique; dans les cours supérieurs seulement, on donne quelques explications sur l'histoire de la littérature étrangère. A sa sortie de l'école, l'élève doit être en état d'écrire et de lire une lettre, d'exposer une page qu'il vient de lire. Les connaissances qu'il a acquises dans la première langue étudiée lui permettent d'apprendre sans difficulté les éléments de la langue complémentaire : en matière de langages il n'y a que la première langue étrangère qui coûte. Aussi, le nombre d'heures réservé aux langues vivantes est-il suffisant pour que l'élève sache lire et parler deux idiomes différents.

Au baccalauréat de l'enseignement spécial, les épreuves de langues vivantes sont : à l'écrit un thème fait en trois heures avec l'aide d'un lexique; à l'oral, une explication d'auteur, des interrogations sur la littérature allemande ou anglaise, une explication d'un texte écrit dans une seconde langue.

On sait que l'enseignement spécial est l'objet d'une sollicitude particulière de la part de ceux qui dirigent nos écoles. Une place d'honneur est réservée aux langues vivantes, et tout porte à croire

que les résultats répondront à l'attente : pour l'instant nous ne pouvons que constater des tentatives. Chez nous, les mouvements se propagent rapidement, une fois la première impulsion donnée. L'étude des langues vivantes dans l'enseignement spécial n'échappera pas à cette loi.

V

Si bien des tâtonnements sont encore réservés à l'enseignement secondaire spécial, l'enseignement primaire supérieur est constitué : le rôle des langues vivantes y est dès à présent assigné (1). Ici la question littéraire est absolument laissée de côté; il ne s'agit pas non plus d'établir des comparaisons entre les langues étudiées et la langue française pour étendre les horizons de la pensée : ce qu'on recherche, c'est une connaissance pratique de la langue usuelle, telle que pourront en avoir besoin de futurs commerçants ou de futurs employés. Avec l'étude des traits généraux de la grammaire et du vocabulaire courant, marche de pair l'étude des formules commerciales. En sortant de l'école, l'élève doit pouvoir écrire une lettre en allemand, en anglais, en italien ou en espagnol; comprendre celles qu'il recevra, communiquer avec un commerçant étranger.

Voici du reste le programme fixé pour les trois années à raison de deux heures par semaine.

PREMIÈRE ANNÉE

Observations générales. — Le professeur ne devra jamais perdre de vue que les langues vivantes doivent être enseignées surtout pour être *parlées*. Il parlera et fera parler les élèves dans la langue qu'il enseigne.

Lecture, écriture et orthographe combinées. Liste des mots. Exercices de conversation par phrases très simples sur ces mots.

Nombreux exercices de mémoire. Morceaux très courts, quatrains, etc. La prononciation, sans faire l'objet d'exercices spéciaux, devra être surveillée avec un soin tout particulier et pratiquée à l'occasion de tous les devoirs.

L'enseignement de la grammaire aura un caractère essentiellement pratique.

On se bornera pendant le premier semestre aux verbes auxiliaires et (en allemand) aux verbes de la conjugaison dite faible.

Second semestre : Distinction du sujet et du régime. Les cas du régime dans les substantifs féminins, neutres, masculins.

(1) Voir pour plus de détails dans le *Recueil des monographies pédagogiques*, t. III, p. 504, la très complète étude de M. Bréal : *Les langues vivantes dans l'enseignement primaire.*

Règles essentielles de la déclinaison.
Lectures très simples dans les livres élémentaires.
Thèmes grammaticaux très faciles.
Chant en langue étrangère dans les trois années.

DEUXIÈME ANNÉE

Même observation générale qu'en première année.
Liste de mots et observations sur ces mots.
Nombreux exercices de mémoire, morceaux très simples de poésie et de prose.
Lectures élémentaires expliquées et reprises de vive voix. Conversation sur les morceaux lus.
Grammaire : les verbes de la conjugaison dite forte.
Toutes ces règles devront être enseignées dans la pratique.
Numération : addition et soustraction dans la langue étrangère.
Écrire des propositions et de petites phrases.
Lire dans les livres d'école primaire allemands et anglais.

TROISIÈME ANNÉE

Même observation générale qu'en première année.
Continuation des mêmes exercices de conversation sur des listes de mots appris. Nombreux exercices de mémoire, de lecture.
Calcul en langue étrangère.
Conversations sur des voyages, sur la vie de tous les jours, sur le travail de champs et de l'atelier, sur la vie des animaux, sur l'agriculture et l'horticulture.
Revue grammaticale.
Récapitulation des conjugaisons et déclinaisons.
Les mots invariables.
Rédaction : lettres de commerce, billets à ordre, factures, petites descriptions.
Lectures géographiques.
Lectures de morceaux choisis.

Dans les écoles normales primaires le programme réserve aux langues vivantes deux heures par semaine en 1re, en 2e et en 3e année.

Une troisième heure prélevée sur les études doit être consacrée dans chaque année à des exercices de conversation.

Les difficultés de la grammaire sont réparties comme pour les écoles primaires supérieures, mais on tient compte de ce fait que les élèves ne sont plus des enfants, mais de grands jeunes gens, des élèves-maîtres.

Les professeurs qui enseignaient les langues vivantes dans les écoles normales d'instituteurs et les écoles primaires supérieures étaient recrutés à l'origine un peu partout. Afin que l'enseignement primaire pût s'attacher un personnel à lui, on a institué, par le décret du 18 janvier 1887, un *certificat d'aptitude à l'enseigne-*

ment des langues vivantes dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures. Ce certificat existe pour l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'arabe; la dernière langue est naturellement pour l'Algérie.

Les candidats doivent être âgés de 21 ans révolus au moment de leur inscription et justifier de deux ans d'exercice dans les établissements publics ou privés d'enseignement secondaire ou primaire, ou d'un temps équivalent de séjour à l'étranger. Les aspirants doivent en outre être pourvus de l'un des trois baccalauréats ou du brevet supérieur.

Les épreuves écrites comprennent :

1° Une version ;

2° Un thème ;

3° Une composition d'un genre très simple en langue étrangère : lettre ou récit, explication d'un proverbe, d'une maxime, d'un précepte de morale ou d'éducation ;

4° Une rédaction en français sur une question de méthode d'enseignement des langues vivantes. L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé. Trois heures sont accordées pour la troisième et la quatrième épreuve, et quatre heures pour les deux premières réunies.

Les épreuves orales comprennent :

1° La lecture et la traduction d'une page choisie dans un auteur étranger d'une difficulté moyenne, avec explications sur le sens des mots, la construction des phrases et la grammaire;

2° Un exercice de conversation en langue étrangère sur la page lue;

3° La traduction à livre ouvert d'un passage d'un prosateur français;

4° Des questions sur les méthodes d'enseignement des langues vivantes.

Ces quatre épreuves réunies durent une heure au plus pour chaque candidat (1).

L'enseignement primaire supérieur dispose d'un certain nombre de bourses de voyage (2).

(1) Pour fixer les idées voici les auteurs marqués au dernier programme par l'arrêté du 12 janvier 1888 :

Langue allemande. — Bossert et Beck : *Lectures allemandes*, deuxième année.

Langue anglaise. — Miss Edgeworth : *Contes choisis*, par M. Mothéré.

Langue espagnole. — Juanito : *Obra elemental de educacion.*

Langue italienne. — Francesco Soave : *Novelle morali*, deuxième partie.

Langue arabe. — Hartwig Derenbourg et Jean Spiro : *Chrestomathie élémentaire de l'arabe littéral.*

(2) Voir, sur les bourses d'enseignement primaire supérieur et professionnel

Beaucoup servent à former de très bons employés dans les professions les plus diverses. Quelques-unes contribuent au recrutement des professeurs de langues étrangères. Nous avons indiqué plus haut les dangers que ces derniers font courir à l'enseignement secondaire, et le tort que ces bourses, en général, font peut-être, indirectement, aux bourses dont disposent les Facultés. C'est une question que nous soulevons en passant, sans prétendre en aucune manière la trancher.

VI

Somme toute, en parcourant les divers degrés de notre enseignement, nous remarquons que l'étude des langues vivantes s'est introduite partout. Il y a vingt ans à peine, elle était organisée d'une façon rudimentaire dans quelques Facultés, elle n'était représentée que de nom dans les lycées et les collèges; ailleurs elle n'était pas soupçonnée. De rudes leçons nous ont appris qu'il n'était plus de notre temps de nous enfermer dans notre chambre pour nous contempler dans un miroir. Nous avons compris qu'il fallait nous mettre à la fenêtre et regarder un peu chez nos voisins, que pour les connaître il fallait apprendre leurs langages et aller chez eux. Quelques-uns ont donné l'exemple, et tous ont compris que cet exemple méritait d'être suivi. Les Français ont renoncé à se décerner complaisamment un brevet d'incapacité en matière de culture étrangère.

De tous les côtés on s'est mis à l'étude des langues vivantes, et, au premier rang, de l'anglais et de l'allemand.

Les langues vivantes ont été introduites dans les programmes d'examen : aux baccalauréats, à la licence ès lettres, dans les brevets primaires supérieurs. On a fait appel au mérite pour peupler de professeurs l'enseignement supérieur; dans toutes les Facultés les langues et littératures étrangères commencent à être représentées. On s'est efforcé de relever le niveau des maîtres de l'enseignement secondaire en assimilant, dans la mesure du possible, leurs examens aux examens des autres professeurs et en exigeant d'eux une culture générale en même temps que des connaissances spéciales. On s'efforce de créer de toutes pièces un enseignement qui réponde aux besoins de la démocratie moderne et dans lequel les langues vivantes concourent, en qualité d'élément essentiel, à l'éducation. Entre cet enseignement destiné aux futurs industriels et aux futurs négociants et l'enseignement primaire

en France et à l'étranger, deux articles de M. Armagnac, *Recueil de monographies pédagogiques*, t. II, p. 319 et 348 sqq.

réservé aux paysans et aux ouvriers, on a institué un enseignement primaire supérieur et un enseignement professionnel à l'usage des employés, des contremaîtres, etc., et tous ceux qui reçoivent les leçons de ces enseignements différents, on a voulu les rendre capables de s'instruire aux exemples des nations voisines : savants, de se tenir au courant des travaux étrangers; industriels et commerçants, de profiter des découvertes et d'échanger leurs produits; administrateurs, employés, de communiquer avec les maisons des autres pays.

L'essentiel est donc d'avoir dans les différentes catégories d'écoles de bons professeurs, connaissant les peuples dont ils se font volontairement les représentants et les interprètes, capables d'en dégager les caractères distinctifs, mais aussi d'entrer en communion d'idées intime avec leurs élèves, de les intéresser, et de leur rendre *vivant* leur enseignement. Nous avons vu que la première pierre avait été posée : il ne faudrait pas s'arrêter en route. Il y a encore dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire bien des lacunes à combler; il reste encore bien des chaires à pourvoir ou à créer; il subsiste encore bien des obstacles. Nous avons indiqué les principaux au passage. Certes il ne faut pas réclamer trop à la fois, mais on peut demander aux chefs de l'enseignement de prêter une assistance efficace aux efforts individuels. Les langues vivantes ont obtenu leur place au soleil : mais encore faut-il que cette place n'ait pas l'air d'être trop strictement mesurée : il ne s'agit pas de tomber d'un excès dans un autre, ni d'empiéter sur les autres études; il s'agit seulement d'obtenir l'égalité. Les langues vivantes ont été trop longtemps ignorées chez nous pour qu'on les condamme à une sorte d'infériorité. Attirer vers cet ordre d'enseignement des jeunes gens qui le représentent dignement, donner à ceux qui s'y vouent le moyen d'appliquer les méthodes qui leur sont recommandées, sans les laisser se débattre dans des difficultés insurmontables, voilà ce que les autorités pourraient faire pour donner satisfaction aux désirs légitimes de ceux qui représentent un genre d'étude indispensable à beaucoup, nécessaire à la plupart, utile à tous. Quant aux professeurs de langues vivantes, ils auront certainement à payer encore de leur personne. Mais s'ils se sentent soutenus, le courage ne leur fera pas défaut, et, sûrs alors du succès, ils seront prêts à pratiquer, tant qu'il le faudra, les vertus que tout professeur doit prendre pour devise : le dévouement et la patience.

Louis WEILL.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Conseil général des Facultés. — Le Conseil a tenu, dans le mois de juin, trois séances.

Dans la séance du 9, le Président a donné des renseignements sur le service des thèses dans les Facultés et le service des échanges de thèses.

Dans la séance du 14, le Conseil, après avoir nommé une sous-commission pour étudier l'avant-projet du budget de 1892, approuvé les comptes d'administration des Facultés, et prononcé la réprimande contre un étudiant en droit, a passé à l'examen du vœu de M. Sabatier relatif à la création d'une Université de Paris. Il a entendu la lecture des conclusions de la commission (le rapport étant renvoyé à la séance suivante). La commission proposait trois principes préalables : 1° La question de savoir combien d'Universités seront constituées regarde les pouvoirs publics, non le Conseil. 2° Une Université suppose la coexistence de Facultés de droit, de médecine, des sciences, des lettres et d'une École supérieure de pharmacie (qu'on devrait qualifier de Faculté). A Paris la Faculté de théologie protestante rentrerait dans l'Université. 3° Plusieurs autres établissements d'enseignement supérieur de Paris pourraient entrer dans l'Université. Il est bon que certains de ces établissements restent en dehors et gardent la liberté absolue de leur enseignement sans condition de programmes, de grades, d'examens. Quant aux autres, la commission n'a pas qualité pour demander le rattachement, il pourra s'opérer après que l'Université se sera constituée avec les établissements représentés au Conseil général et qu'elle aura commencé à vivre.

Les trois principes ont été admis par le Conseil après une discussion sur le mot *coexistence* (quelques membres proposaient d'ajouter les mots « en un même lieu »; le texte de la commission a été conservé par 10 voix contre 5).

Sous le titre *Organisation générale de l'Université* la commission proposait de garder les traits essentiels de l'organisation créée en 1885; le Conseil de l'Université aurait la même composition et la même compétence disciplinaire, financière, pédagogique, que le Conseil général.

Le Conseil a adopté, en ajoutant la clause que la personnalité civile des Universités serait reconnue.

La question des rapports du personnel avec l'État a soulevé une longue discussion. La commission proposait deux modifications à la procédure actuelle en cas de vacances d'une chaire : 1° deux listes de présentation dont l'une serait adressée par le Conseil de la Faculté intéressée, l'autre par le Conseil de l'Université; 2° la Faculté aurait le droit de conférer le titre de professeur à ceux qui lui paraîtraient le plus dignes, sans distinction de spécialité.

Sur la première modification un membre du Conseil a réclamé contre la présentation par le Conseil de l'Université, comme contraire à l'indépendance des Facultés. Le texte de la commission a été adopté par 17 voix contre 1.

La deuxième modification a paru trop importante pour être discutée sur-le-champ.

Sur les rapports avec l'État en matière d'enseignement, le Conseil a adopté le projet de la commission : Le principe est de concilier l'unité de l'enseignement national avec la diversité nécessaire à la vie. Chaque Faculté aura son cadre d'enseignement fixe aboutissant à des examens, mais on réduira au minimum ce qui est fixe ; la Faculté sera responsable de l'intégralité de son enseignement et l'organisera à son gré, sauf l'approbation du Conseil de l'Université ; le cadre sera revisé périodiquement pour examiner s'il répond toujours aux besoins intellectuels. En dehors du cadre les Facultés et l'Université organiseront librement les enseignements accessoires. Le Conseil universitaire devra être consulté sur toutes les questions qui intéressent la constitution des examens. A ce propos M. Lavisse a fait remarquer que les examens de la licence ès lettres sont beaucoup trop uniformes, une même liste d'auteurs est imposée à toutes les Facultés.

Le Conseil a adopté sans discussion le chapitre IV du projet : *Caractères généraux des Universités*. La principale question est celle des examens ; doit-on donner aux études la sanction de deux examens, un examen scientifique devant la Faculté, un examen professionnel devant un jury d'État ? La commission a écarté la question pour les études de droit et de médecine. Quant aux épreuves d'agrégation qui dominent l'enseignement des Facultés des lettres et des sciences, elle a examiné le projet de les scinder, en réservant l'épreuve scientifique à la Faculté ; elle n'a pas osé aller jusqu'à cette solution radicale, mais elle pense qu'il y a lieu de rendre aux Facultés la direction scientifique de leurs étudiants, qui appartient aujourd'hui aux jurys d'agrégation, par suite au directeur de l'enseignement secondaire. La commission estime que les Facultés ont le droit d'instituer des diplômes qui seraient délivrés par le recteur au nom de l'Université. Elle pense que la constitution des Universités peut faire organiser des enseignements communs à diverses Facultés ; c'est par là que les Universités peuvent rendre des services pratiques ; c'est aussi un moyen de se diversifier les unes des autres, l'autre moyen est la création de cours annexes appropriés aux diverses régions.

Le projet de la commission se termine ainsi : « Ce sera une des fonctions de l'Université de dégager la philosophie de son enseignement universel. Il est bon que ni les maîtres ni les élèves d'une Faculté ne demeurent étrangers à la vie des autres Facultés. Il est à désirer que chaque année des leçons sur le caractère, les méthodes, les tendances et l'état actuel des différentes sciences soient professées par des maîtres des diverses Facultés devant les étudiants de l'Université. »

Dans la séance du 21 juin le Conseil, après avoir approuvé la transformation du titre de chaires de code civil en chaires de droit civil et l'attribution de deux des six chaires à l'enseignement du droit civil approfondi et comparé, a entendu la lecture du rapport définitif présenté par M. Lavisse au nom de la commission chargée d'examiner le vœu de création d'une Université.

Après une courte discussion portant sur des points secondaires, le Conseil a approuvé le rapport et a décidé qu'il serait transmis au ministre.

LYON

Conseil général des Facultés. — Dans sa séance de juin, le conseil a adopté le projet de publication des *Annales de l'Université de Lyon*, dans laquelle sera fondue la *Bibliothèque de la Faculté des lettres de Lyon*.

Étudiants. — Les étudiants en pharmacie ont tenu une réunion et décidé de présenter une pétition pour demander la modification du régime d'examens qui est le même pour les pharmaciens de 1re et de 2e classe.

AIX-MARSEILLE

Faculté de droit. — Le nombre des étudiants est resté à peu près le même; il y a eu 861 inscriptions au lieu de 867, ce qui représente environ 215 étudiants. Le nombre des étudiants en doctorat a augmenté (36 inscriptions au lieu de 19).

Pas de changement dans le personnel.

Le doyen a exprimé le regret de la suppression de l'inspection générale des Facultés de droit.

Au concours annuel pour le prix de doctorat, aucun concurrent ne s'est présenté.

Un étudiant en 3e année a obtenu la 3e mention au concours général entre les étudiants des Facultés de France.

Examens. — 588 épreuves, 487 admissions.

La Faculté a décerné 79 diplômes de bachelier sur 98 candidats.

—	75	—	licence	—	81	—
—	4	—	doctorat	—	4	—
—	15	—	capacité	—	20	—

Faculté des sciences. — Le doyen se plaint que la construction de la nouvelle Faculté n'ait pas avancé depuis cinq ans. Les locaux sont devenus tout à fait insuffisants, il serait urgent de donner plus de place aux laboratoires et aux salles de cours.

La Faculté réclame une augmentation de crédits pour les collections; la somme allouée pour achats de livres est devenue par trop insuffisante. Si l'État ne peut augmenter les crédits, il pourrait du moins envoyer à la bibliothèque universitaire les revues et publications scientifiques dont il fait don à des bibliothèques de villes.

La Faculté avait 51 étudiants ainsi répartis :

Au point de vue de la situation :

16 boursiers, 4 maîtres auxiliaires, 16 maîtres répétiteurs, 15 étudiants.

Au point de vue des études :

Agrégation : mathématique 3, physique 1, sciences naturelles, 0.

Licence : — 11, — 21, — 15.

Il y avait en outre 4 professeurs du ressort qui suivaient les cours du jeudi.

2 étudiants ont été reçus agrégés, 1 en sciences naturelles, 1 en sciences physiques, 1 autre a été admissible à l'agrégation d'enseignement spécial.

Examens. — Licence, 36 candidats (math. 15, sc. phys. 16, sc. nat. 5).
— — 17 admis (— 6, — 8, — 3).
Baccalauréat : complet 389 candidats, admis 158, sur 39 p. 100.
— restreint 98 — — 49, — 61 —

Faculté des lettres. — Pas d'autre changement dans le personnel, que le départ de M. Agabriel, chargé d'un cours complémentaire de géographie, remplacé par M. Girbal.

La subvention accordée par le conseil général des Bouches-du-Rhône, pour la création d'un cours de langue et littérature provençales ayant été retirée, ce cours a été supprimé. Cette mesure a paru très regrettable à la Faculté. Le doyen rappelle les créations de cours de langues régionales dues au concours des corps élus à Lille, à Rennes, à Bordeaux, à Toulouse, et déplore qu'on cesse d'enseigner « cette langue et cette littérature provençale, dont le patriotisme local est fier à bon droit et dont il aime à célébrer bruyamment la brillante renaissance ». La mesure paraît d'autant plus funeste que cette subvention donnait un exemple qui pouvait susciter l'émulation de donateurs privés.

La collection archéologique organisée par M. Clerc, maître de conférences d'histoire ancienne, s'est considérablement accrue. Le nombre des photographies s'est élevé de 680 à 819; il a été acquis 116 clichés pour projections lumineuses et 20 moulages de bas-reliefs antiques.

Il a été fait 6 cours publics sur les sujets suivants :

Littérature française. — *Vie et œuvres d'André Chénier.*

Littérature antique. — *La femme grecque d'après les monuments de la littérature et de l'art.*

Littérature romane. — *L'épopée provençale.*

Littérature germanique. — *Gœthe, Herder et Schiller.*

Philosophie. — *Connaissance du monde matériel par les sens.*

Histoire. — *Le gouvernement et la société en France au temps de Richelieu.*

La Faculté avait 35 étudiants, ainsi répartis :

6 boursiers, 4 maîtres auxiliaires, 12 maîtres répétiteurs, 8 étudiants, 2 professeurs en congé, 3 professeurs d'école normale.

Les étudiants ont remis, en moyenne, 100 devoirs par mois.

Il y avait en outre 27 correspondants (dont 3 maîtresses de collèges de filles).

Un ancien étudiant a été reçu agrégé des lettres, un autre a été admissible.

Examens. — Licence, 30 candidats (lettres 22, philos. 4, hist. 4).
Licence, 6 admis (lettres 3, philos. 1, hist. 2).

L'épreuve du thème grec a été très faible.

Baccalauréat 1re p. 571 candidats, admis 291.
2e p. 362 candidats, admis 176.

École de médecine et pharmacie. — Le conseil municipal de Marseille a cédé à l'École le local du laboratoire municipal, formé de deux pièces; il a été aménagé en laboratoire d'histologie et anatomie pathologique. Cette installation a absorbé presque entièrement l'allocation budgétaire pour achat d'instruments.

L'École réclame de nouveaux agrandissements : les amphithéâtres, les salles de collections, la bibliothèque, sont devenus trop étroits. L'École pourrait s'agrandir sur place, mais elle hésite à le faire, car elle se

considère comme destinée à quitter le local actuel dans un avenir prochain.

L'École se plaint qu'un trop grand nombre d'étudiants cherchent à apprendre l'anatomie dans les livres et se dispensent de disséquer. Il a été décidé que les leçons seront combinées de façon que tous les étudiants aient au moins trois après-midi entières par semaine pour les travaux d'amphithéâtre. Les exercices d'anatomie cesseront d'être facultatifs; chaque étudiant devra faire une préparation désignée, les étudiants seront surveillés et dirigés par le chef des travaux anatomiques, le prosecteur ou l'aide d'anatomie, qui feront une courte démonstration sur la préparation terminée. C'est seulement quand l'étudiant aura acquis assez d'expérience pour disséquer seul, qu'on le laissera choisir les préparations. Dès la rentrée de l'École, le chef des travaux et le prosecteur doivent faire des conférences sur l'ostéologie, et les étudiants ne seront admis à disséquer qu'après avoir passé un examen d'ostéologie.

Les cours techniques de deuxième et de troisième année sont obligatoires.

L'École a constaté aussi que le stage dans les services de clinique médicale et chirurgicale était souvent négligé; elle a décidé de le rendre rigoureusement effectif. Elle a recommandé aux chefs de clinique d'exercer les étudiants à ausculter et à interroger les malades. Elle a décidé que les étudiants seraient appelés, à tour de rôle, à assister à des accouchements et à rester jusqu'à délivrance complète.

Les étudiants ajournés à un examen n'auront plus leur scolarité interrompue; ils seront astreints, comme leurs camarades, à l'assiduité, au stage, aux exercices pratiques.

L'École regrette la suppression des examens pour les candidats du doctorat à la fin de la première année. L'examen était le seul contrôle de l'assiduité des étudiants, la seule sanction à la disposition du professeur. Dans le système actuel, l'étudiant se contente de préparer hâtivement chaque examen à coups de manuel; il n'acquiert plus « cette solide instruction générale qui était indispensable, à l'époque où les examens étaient tous subis à la fin des études, et où l'on devait alors être prêt à répondre sur toutes les matières ». L'École demande donc le retour au régime antérieur.

L'École se plaint de l'époque à laquelle sont fixés les concours pour l'internat des hôpitaux (le mois de décembre). Il en résulte que la plus grande partie des étudiants, absorbés par la préparation, cessent de disséquer et de venir au cours; le premier trimestre est ainsi perdu, et les études ne commencent en réalité qu'au 1er janvier. Le directeur, sur le rapport du chef des travaux anatomiques, avait proposé à l'administration des hôpitaux, de transférer les concours à la fin d'octobre, suivant l'usage adopté dans les villes où il y a une Faculté de médecine. L'administration n'ayant pas tenu compte de cette demande, l'École a renouvelé son vœu.

Le nombre des inscriptions a été de 683 (dont 218 de doctorat, 48 de pharmacien de 1re classe); au lieu de 597 l'année précédente, 627 en 1887, 524 en 1886. L'augmentation porte surtout sur les candidats au doctorat et au grade de pharmacien de 1re classe. Le nombre des aspirants à l'officiat reste stationnaire.

Examens. — 348 épreuves, 238 admissions.

L'École a décidé de surveiller étroitement les étudiants refusés après leur première année d'études, qui courent risque de perdre une année.

NANCY

Étudiants. — Nous recevons d'un correspondant le récit suivant :

« En même temps que se célébraient le 28 juin les fêtes d'inauguration de la statue de Jeanne d'Arc, une fête universitaire était organisée par le corps des étudiants de Nancy, à l'occasion de la remise du drapeau offert aux étudiants par les femmes de leurs professeurs. A cinq heures, dans la grande cour des Facultés, prenaient place sur l'estrade les ministres de la marine et de l'agriculture, et autour d'eux M. Serre, premier président, M. le général commandant la 11e division, le préfet de Meurthe-et-Moselle, l'évêque de Nancy, le procureur général, le maire, le recteur de l'Académie, les doyens et membres du conseil général des Facultés, plusieurs sénateurs et députés de Meurthe-et-Moselle, etc. A gauche de l'estrade étaient assis les professeurs des Facultés et de l'École de pharmacie; à droite, les femmes des professeurs et les autres invités. Des délégations du lycée, de l'école professionnelle de l'Est, etc., assistaient à la cérémonie; parmi les étudiants pressés dans la cour, on remarquait les délégués de l'Association générale des étudiants de Paris, et du cercle du Luxembourg.

M. le recteur a présenté aux ministres la jeunesse universitaire de Nancy, et a donné la parole à M. Gavet, agrégé de la Faculté de droit, président d'honneur du corps des étudiants. M. Gavet a prononcé le discours suivant :

« Monsieur le ministre,

« A cette fête de nos étudiants, M. le recteur a jugé qu'aux étudiants seuls devait être la parole, et il n'a voulu vous les présenter que par quelques mots rapides.

« A moi donc, leur président d'honneur en cette journée, la tâche de vous dire l'estime réelle que mérite cette jeunesse, la sincérité du patriotisme qu'elle manifeste, la part que prennent à sa joie fière ceux-là mêmes d'entre nous qui répugnent d'ordinaire à voir en d'autres mains que des mains de soldats la trop fidèle image d'un drapeau de soldats. Si la tâche reste au-dessus de mes efforts, j'appellerai à mon aide M. le ministre de l'agriculture; il est ici chez des patriotes; il les connaît, il m'appuiera.

« Il y a quelques semaines, une bien étrange rumeur nous arrivait de Paris, rumeur stupéfiante, sur le compte de laquelle heureusement nous savons aujourd'hui ce que pensent nos chefs. Des Universités allaient être créées; aux plus vivaces de nos établissements d'enseignement supérieur seraient données, avec ce titre nouveau, une autonomie, des ressources nouvelles. Là, certes, n'était pas l'étrangeté de la rumeur, mais sur la liste des futurs grands centres privilégiés, Nancy, disait-on, n'était pas; dans notre grande cité il n'y avait plus assez de vie universitaire; la jeunesse lorraine se mourait, la jeunesse lorraine était morte.

« Morte, notre jeunesse lorraine! D'où nous venaient donc ces auditoires, trop restreints encore, que nous envient, cependant, tant de Facultés étrangères et françaises aux belles statistiques? Point vivante! Qui donc trouve-t-on à la naissance, qui donc est l'âme de la plupart

de nos sociétés nancéiennes d'instruction populaire, de gymnastique, de charité même, et, pour ne citer qu'un nom, par qui donc vit cette Union de la jeunesse lorraine qui a su devenir ici une véritable et bienfaisante puissance? Et enfin, puisque l'on commence à suivre d'un œil attentif et sérieux le curieux mouvement qui, dans ces dernières années, a fait surgir, en tous nos grands centres tour à tour, ce que l'on appelle les associations générales d'étudiants; puisque l'on commence à comprendre que de tels cercles ne sont pas seulement des locaux où l'on boit, fume et s'amuse, qu'ils sont de vivantes annexes de l'École, que par ces conversations quotidiennes de jeunes gens pris à tous les ordres d'études, les esprits s'élargissent, se pondèrent, s'échauffent; que par elles, par l'habitude aussi de l'action en commun, se parfait en nos jeunes gens l'âme française, — je le demande, à l'honneur inoubliable de notre jeunesse, — où donc est née, sinon ici, la première de toutes ces Associations générales, celle dont toutes les autres sans exception furent engendrées? Par qui, sinon par elle, fut allumé l'intense foyer qui, maintenant, illumine d'un rayon de joyeuse camaraderie notre France enseignante et étudiante tout entière?

« Point vivante cette jeunesse qui a ses œuvres là, dans son passé! Eh bien! oui, malgré tout, si l'on veut, en un certain sens point vivante, et c'est ici qu'après le panégyrique doit venir le pénible aveu de la faute.

« Après la grande et cruelle épreuve sur laquelle vingt ans bientôt auront passé, vous savez, monsieur le ministre, combien profondément et heureusement s'est transformé le vieil idéal suprême de la vie universitaire. Mais depuis quelques années surtout, ce mouvement de transformation va grand train. A la vitalité interne dont on se contentait naguère encore, se superpose aujourd'hui une vie nouvelle, vie d'apparat pour ainsi dire, un peu de place publique, sous les regards de la presse; vie de voyages, de remises de drapeaux, de promenades solennelles, de banquets; vie de joyeuses exhumations et de résurrections triomphantes; vie de centenaires en lutte pour l'avenir à coup de siècles écoulés; vie dont l'intensité se mesure au flamboiement des punchs, au retentissement des vivats, des toasts, des tambourinades et des gaies chansons.

« De cette vie, jusqu'à présent, notre jeunesse s'était écartée. Hier encore, alors que, sous l'épanouissante lumière du Midi, presque toutes les sociétés françaises d'étudiants fêtaient la grande Université méditerranéenne, dans les rangs pressés des Universités accourues au joyeux appel Nancy-Strasbourg manquait. Oui! c'est une faute.

« Misérable quand elle n'est qu'un trompe-l'œil et une réclame, cette vie du dehors est nécessaire, bienfaisante aussi quand elle n'est que l'affirmation de ce qui est, la naturelle expansion extérieure d'un trop-plein de force vitale. C'est dans ces fêtes que nos Facultés disséminées se sentent les coudes, que des liens d'amitié les unissent, que l'on rappelle à l'étranger ce que possède de richesses notre enseignement supérieur français. Nos jeunes gens l'ont compris, ils se repentent, ils répareront.

« Ajoutons-le, cependant, à la décharge de nos coupables, elles prennent quelquefois, ces fêtes, un air un peu théâtral, qui effarouche le caractère lorrain. Il a ses côtés bien à lui, ce caractère, et j'appellerais volontiers sur lui l'attention de nos modernes scrutateurs d'âmes nationales; ils feraient, à l'étudier, des découvertes dont notre chère

patrie française pourrait tirer quelque profit. Ils y verraient peut-être pourquoi ces jeunes gens n'ont pas l'expansive gaieté que suppose leur âge, et le motif n'en serait pas mauvais à dire. Ils pourraient se demander en même temps pourquoi nous nous vantons ici de n'avoir jamais que des troupes d'élite; ils en trouveraient une cause dans le choix des chefs qu'on leur donne, ils en trouveraient une seconde aussi qui milite vigoureusement avec la première, une raison de milieu, d'air ambiant; et ils comprendraient alors ce qui disculpe un peu notre jeunesse, ce qui fait que chez nous l'on travaille sans bruit.

« Voilà pourquoi, monsieur le ministre, avec leur insuffisante organisation de fête, ces jeunes gens-là sont vivants, et bien vivants pour les grandes idées; pourquoi ils sont dignes de votre estime; pourquoi, si la fausse alerte qui nous a dernièrement effrayés se renouvelait à plus juste titre, si notre sol lorrain devait jamais être traité en glacier dont la vie se retire, on ne trouverait personne pour rejeter sur eux la responsabilité de ce qui serait plus qu'un malheur, pourquoi enfin vous pouvez sans crainte leur remettre cet emblème sacré, qui ne s'avilira pas en leurs mains. »

Après M. Gavet, dont le discours a été chaleureusement applaudi, M. Stock, président de l'Association des étudiants, a prononcé le discours suivant :

« Monsieur le ministre,

« Notre président d'honneur l'a bien dit, vous avez devant vous une jeunesse pleine de regret de ce qui s'est passé; mais, au nom de tous mes camarades, je dois ajouter que la révolution qui s'est faite en nous et qui se montre aujourd'hui sous une forme si digne, est due tout entière à un sentiment de profonde tristesse et de noble indignation.

« Je puis parler avec liberté et sans être accusé de flatterie pour mes maîtres, dont je n'ai plus de diplômes à attendre.

« Le souvenir de leurs brillantes leçons et de leur grande bienveillance me permet d'affirmer avec franchise que, s'ils restent dans l'avenir ce qu'ils étaient dans le passé, on ne saurait à personne demander davantage.

« Si je pense naturellement aux professeurs de sciences, je sais, monsieur le ministre, que mes camarades des autres Facultés vous en diraient autant de leurs maîtres respectifs.

« Dans nos Facultés et Écoles, il y a des savants, appréciés à l'étranger comme en France, qui veulent bien descendre jusqu'à nous, nous donner leur temps sans compter et sacrifier aux devoirs austères de l'enseignement des travaux qui assureraient leur gloire. Je dirai plus encore : lorsque l'élève s'adresse à eux en particulier, il est certain de trouver, avec un accueil bienveillant, un encouragement à vaincre les difficultés de chaque jour et un conseil à suivre.

« C'est précisément en songeant à ces maîtres respectés, admirés, chéris, en voyant comment nous pouvions laisser péricliter leur renommée, que nous avons compris notre faute et les fâcheuses interprétations auxquelles pouvait donner lieu notre apparente inertie. Et voilà pourquoi, quand arriva la nouvelle : « A Nancy, il n'y a plus de vie universitaire », nouvelle plus tard heureusement démentie, mais cependant

colportée bien vite et accueillie partout avec une indescriptible émotion, tous les étudiants de Nancy se sont levés comme un seul homme. C'est le matin que se propageait la nouvelle, et le soir nous étions là, au complet, dans le grand amphithéâtre des lettres, et notre corps d'étudiants était constitué.

« Ce groupement que notre ministre voudrait dans chaque centre universitaire, ce corps homogène ou tout au moins fait de fractions fortement soudées, le voilà devant vous dans son indissoluble unité. Désormais, soyez-en sûr, il ne s'émiettera plus, et saura faire connaître ce qu'il accomplit d'utile, pour maintenir son droit de cité. Notre Société d'étudiants a, depuis longtemps, entrepris et propagé l'œuvre; le sentiment que nous éprouvons aujourd'hui plus vif que jamais de la solidarité qui nous lie, la maintiendra en la développant. Notre drapeau universitaire, en la matérialisant, nous permettra d'en faire voyager par le monde le visible symbole.

« En nous l'offrant, vous, Mesdames, qui avez bien voulu partager la bienveillance de nos maîtres à notre égard, vous saviez nous rendre un grand service; il est plus grand que vous ne le pensiez peut-être, et nous ne pouvons trop vous en remercier pour nous-mêmes et aussi pour notre Université alsacienne et lorraine.

« Ce qui peut être appelé, à l'heure présente, Université de Nancy, a porté dans le passé d'autres noms. Dans un passé lointain, c'est la vieille et autrefois glorieuse Université de Pont-à-Mousson; dans un passé plus récent, elle s'appelle Strasbourg. C'est à Nancy que les Facultés et École supérieure de Strasbourg sont venues demander asile en terre française.

« Avec ses trois couleurs, son alérion lorrain, sa cravate alsacienne, avec les trois noms qui l'illustrent, le drapeau qui nous est présenté ne donne donc rien au sentiment, à la forfanterie; il est ce qu'il doit être, ce que le fait l'histoire, et tout autre que lui ne représenterait pas notre Université au double et illustre passé.

« Vous, nos camarades étrangers, vous dont le nombre va sans cesse grandissant en nos rangs, vous tout au moins qui restez de ceux qui sont venus à nous de Luxembourg, d'Autriche, de Grèce, de l'Amérique, de l'Inde anglaise et de Russie; vous que nous irons voir chez vous peut-être en un jour de fête, nous vous l'avons dit et nous vous le répétons solennellement ici: en vous appelant aujourd'hui parmi nous, nous ne vous demandons rien qu'on ne puisse demander à des hôtes.

« Tel que le voilà, cependant, ce drapeau, quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, partout où il ira, c'est une page terrible de notre histoire qu'il emportera dans ses plis, une page qu'aux fêtes universitaires étrangères, nul ne devra lire avec des yeux railleurs.

« Certes, nous saurons justifier l'honneur que vous nous faites, monsieur le ministre, en nous remettant ce drapeau au nom du gouvernement de la République, et garder en toute circonstance le vieux sang-froid des Alsaciens-Lorrains. Mais nous voulons vous affirmer aussi qu'en quittant les mains qui le tiennent ici et qui ont su porter vaillamment le fusil et l'épée, pour passer en nos mains de conscrits, c'est encore entre les mains de vrais soldats qu'il passera, et qui sauront au besoin le tenir haut et ferme.

« En attendant, et aussi longtemps que nous resterons dans notre vieille cité lorraine, c'est à la devise de Jeanne d'Arc, cette grande

Française, dont l'héroïsme a su reconstituer sa Patrie mutilée, que nous penserons; à cette devise que nous avons voulu, en souvenir d'elle et de ce jour, inscrire sur notre drapeau : *Vive Labeur*, et elle sera pour nous désormais le symbole de notre union et de notre solidarité universitaire, dans toute sa force. »

Des acclamations et des applaudissements unanimes ont accueilli la fin de ce discours, qui a fait, ainsi que celui de M. Gavet, une profonde impression sur les assistants.

M. le ministre de la marine, en remettant le drapeau au corps des étudiants, a répondu par les paroles suivantes, dont nous empruntons le texte au *Temps :*

« Je voudrais que mon collègue de l'instruction publique fût là pour vous dire lui-même qu'il ne croit pas que la vie universitaire soit affaiblie à Nancy et que la jeunesse y soit morte. Mais au moins je puis vous assurer de toutes les sympathies du gouvernement. Vous pouvez être sûrs que sur cette frontière nous veillons avec un soin jaloux sur nos étudiants comme sur notre armée. Je ne puis ici prendre d'engagement au nom des pouvoirs publics; mais ce que je puis vous promettre, c'est que je plaiderai dans les conseils du gouvernement la cause des Facultés de Nancy. Je suis fier de vous offrir ce drapeau que vous porterez fièrement. Dans la marine, le drapeau s'appelle le pavillon, et lorsque le vaisseau va couler, que l'équipage va périr, on cloue le drapeau au haut du mât pour qu'il coule le dernier et qu'il ne survive pas à ses défenseurs. Vous ne laisserez jamais arracher ce drapeau de vos mains. Je vous l'offre avec confiance et vous le recevrez avec orgueil. Vive la France! Vive la République ! »

Des salves d'applaudissements ont accueilli cette péroraison. Après le départ des ministres, les étudiants se sont formés en colonne et ont déposé le drapeau au siège de la Société.

Le soir, les étudiants offraient à leurs invités dans la salle du théâtre une représentation fort goûtée. Mlle Persoons et M. Prudhon, de la Comédie-Française, interprétaient le proverbe de Musset: *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*, et le *Legs* de Marivaux, et M. Xanrof, le spirituel chansonnier, faisait applaudir quelques-unes de ses exquises chansonnettes comiques. Un peu plus tard, un punch, offert par le corps des étudiants aux ministres, aux professeurs des Facultés et aux autorités administratives, réunissait une nombreuse assistance. En réponse au toast porté par le président de l'Association des étudiants aux ministres et aux autorités qui honorent le punch de leur présence, M. Develle, ministre de l'agriculture, a bu à l'Université de Nancy :

« J'hésite d'autant moins à vous promettre mon concours, a-t-il dit, que je suis un représentant de la Lorraine et que je vois ici plusieurs de mes anciens professeurs qui sont restés pour moi de fidèles amis. Comme ministre, je ne puis vous promettre au delà de ce que le ministre de la marine vous a promis. Je ne sais pas même encore à quelles conditions pourra être attribué le titre d'Université. Mais vous avez pour vous un glorieux passé; vous avez le mérite de vos ancêtres et celui d'avoir recueilli les débris des Facultés de Strasbourg, et ce nom rappelle de si douloureux souvenirs que ceux qui l'invoquent ne peu-

vent manquer d'être entendus. Il faut espérer et avoir confiance. Je lève mon verre à l'Université de Nancy. »

M. Bérenger, délégué de l'Association générale des étudiants de Paris, a prononcé l'allocution suivante :

« C'était pour nous, non seulement un honneur, mais un devoir de répondre à l'invitation des étudiants de Nancy. Ce sont eux, en effet, qui ont créé les premiers ces puissants mouvements d'associations d'étudiants. Nous les remercions de l'admirable accueil qu'ils nous ont fait aujourd'hui. Les étudiants parisiens ont pu trouver dans leurs camarades de Lorraine des âmes sympathiques, des esprits pénétrés des mêmes idées, des cœurs vibrant aux mêmes espoirs de régénération nationale. Ils nous ont montré, dans ces quelques heures, où nous avons pu échanger trop rapidement nos impressions, qu'ils n'étaient pas seulement capables de « manger des escargots à minuit », mais qu'ils peuvent aussi échanger, avec d'autres Français de leur génération, les mêmes sentiments, les mêmes goûts.

« Nous les en remercions encore une fois, et nous espérons que cette jeunesse, qui déjà a su créer de nobles œuvres, servir à l'instruction des ouvriers et qui doit être comme la fleur du pays lorrain, s'épanouira de plus en plus dans sa force et sa grâce ; c'est d'elle surtout, que dépend la création de l'Université de Nancy. Nous sommes persuadés que dans un prochain avenir, nous pourrons mieux encore qu'aujourd'hui, dans des locaux plus vastes et bien à vous, boire de tout cœur à la prospérité de la Société générale des étudiants de Nancy, au nom de sa grande sœur cadette, l'Association générale des étudiants de Paris. »

Plusieurs autres toasts ont été portés à l'Association de Paris, aux professeurs des Facultés, en particulier à M. Gavet, président d'honneur des étudiants, dont l'activité et le dévouement ont tout fait pour le succès de la fête universitaire.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE MONTPELLIER

A PROPOS DES FÊTES UNIVERSITAIRES

Quelques détails rétrospectifs sur les fêtes jubilaires de Montpellier n'ont pu être donnés dans notre dernier numéro. Ils ne sont pas cependant sans présenter encore de l'intérêt. Les uns concernent les témoignages de sympathie de l'étranger pour le mouvement universitaire qui se produit en France et dont le VIe centenaire de l'Université montpelliéraine est une nouvelle preuve; les autres renseignent sur l'activité scientifique manifestée à l'occasion et autour des cérémonies commémoratives.

Les Universités étrangères représentées par leurs délégués à Montpellier ont voulu laisser à l'une de leurs sœurs aînées un souvenir gracieux autant que durable des sentiments qui les unissaient à elle ; celles qui n'avaient pu répondre à son invitation par l'assistance de leurs mandataires ont tenu à n'être pas absentes de la fête et ont, comme il est d'usage entre personnes d'éducation cultivée, envoyé leurs cartes de visite avec l'expression fort distinguée de leur respect et de leurs vœux. C'est à cette attention délicate que les archives de l'Université de Montpellier devront de posséder leur ample et attrayante collection d'adresses. Il y a là autre chose qu'une banale formalité; le lien moral qui, par delà les frontières, par-dessus les divisions de race et de politique, associe les hommes dans l'étude et dans l'enseignement, y est, peut-être plus qu'ailleurs, sensible et apparent. Il n'est pas jusqu'à l'emploi, le plus fréquent d'ailleurs, du latin, cette langue internationale du XVIIe siècle, si familière à nos savants et à nos érudits, si répandue par eux, qui n'ajoute quelque force à cette impression. Un certain nombre d'adresses ont été rédigées en français, et une telle recherche de politesse était un hommage de plus rendu à ce rôle d'éducatrice que la France a longtemps tenu, qu'elle a, plus tard, largement partagé.

Un goût sévère, ainsi qu'il convenait à des monuments de ce genre mais très riche et très varié, augmente encore le prix de ces adresses Ce sont toutes de véritables objets d'art. On voit bien que les Universités étrangères sont, la plupart, opulentes et peuvent, ainsi que des amateurs éclairés, dépenser beaucoup en intelligentes fantaisies! On voudrait pouvoir tout décrire et tout citer; mais on est bien obligé de mentionner au hasard et sans faire de choix. Une description en sera, d'ailleurs, donnée et les textes publiés par les soins du conseil général des Facultés et de son président, M. le recteur de Montpellier.

Conformes aux vieux instruments des chartes et des privilèges, les adresses allemandes se présentent en leurs étuis de velours, de maroquin, de moire, frappés, gaufrés, rehaussés d'arabesques, de dessins,

de filets or, en leurs reliures splendides, le plus souvent munis du sceau universitaire que protège sa boîte de vermeil ou de buis. Telles sont les lettres de Berlin, à étui de velours grenat, de Heidelberg, Halle, Wurtzbourg, revêtues de maroquin rouge; de Leipzig, de Munich, sous leur armure de moire verte ou bleue. L'éclat des grands registres armoriés, où le maroquin incrusté d'écussons, garni de coins métalliques couvre de précieuses impressions sur satin, tels qu'en ont envoyé Prague et Buda-Pesth, se mêle au luxe austère des parchemins anglais, américains, danois; à l'art exquis des vignettes dont Liège, Amsterdam, Leyde ont orné leurs exemplaires; aux vives couleurs des enluminures par où Padoue, Rome, Stockholm, bien d'autres cités, ont relevé encore la savante graphie de leurs parchemins. Comme l'Université romaine, celle d'Athènes a transcrit l'expression de ses vœux en caractères épigraphiques; et, là, cet aspect de vieille inscription offre un contraste piquant avec une brillante reliure aux ornements d'argent repoussé, aux couleurs françaises. Rien de plus merveilleux que les deux in-folio apportés de Bologne : l'un contient l'adresse, sous une couverture à compartiments de maroquin brun et de moire verte, avec, sur le plat, les armoiries de Bologne et de Montpellier. Le manuscrit, en gothique, offre de superbes enluminures sur parchemin encadré de soie blanche moirée. — L'autre est un exemplaire unique du cartulaire de Bologne publié en 1888 : cuir de Russie rouge, fers et sceau en relief de l'Université bolonaise. Il semble difficile que l'industrie artistique de la reliure et de l'impression puisse présenter de plus parfait modèle.

Ce catalogue menacerait d'être long, s'il devait donner les détails curieux qui se remarquent dans les adresses envoyées de Christiania, d'Upsal, de Russie, où se manifeste une facture originale et riche, comme le témoignent les manuscrits d'Helsingfors, de Kiev, de Saint-Pétersbourg. Les Universités suisses, Bâle, Berne, Lausanne. Neuchâtel, Zurich, ont montré, par l'exécution de leurs exemplaires, avec quelle sûreté leurs artistes et leurs érudits savaient allier au goût moderne la connaissance des traditions. Genève, comme Coïmbre, avait envoyé de belles photographies donnant et l'aspect des deux villes et l'impression de l'importance qu'ont depuis longtemps gardée leurs établissements scientifiques.

Lyon a aussi voulu laisser à Montpellier un souvenir de sa confraternité universitaire, et l'École normale supérieure s'est associée à cet ensemble de précieux témoignages par l'envoi d'une adresse reliée, un petit in-quarto qui est assurément de l'art le plus fin et le plus délicat.

Quant au langage tenu dans ces pièces si luxueusement éditées, la publication des textes le fera connaître. Il est d'ailleurs aisé d'en résumer les conclusions qui se devinent, mais qui empruntaient au caractère de la solennité un sens grave et élevé. Il n'est pas en effet indifférent que l'Université de Berlin ait offert ses félicitations et ses vœux à une vieille Université française, *ætate ac fama inter sorores non Galliæ modo, sed Europæ præstanti;* qu'elle ait constaté « le lien commun qui, dès leur naissance, associa les Écoles »; qu'Heidelberg ait souhaité la bienvenue aux Instituts d'enseignement récemment organisés; que Bologne ait aussi, en une forme heureuse et déjà reproduite, signalé « cette communion d'études » et cet échange d'idées, de services, de sympathies établi dès les premiers siècles du moyen âge entre deux grandes

nations. Que l'on fasse la part des réserves nécessaires, sacrées, et aussi celle des illusions, de l'entraînement tout naturels en pareille circonstance, il restera quelque chose de cet élan communicatif; il en résultera quelque bien pour les esprits. De ces semences répandues le vent n'emportera pas tout. Il faudrait, pour en douter, ne pas s'être pénétré des sentiments de gracieuse et sincère fraternité, tels qu'ils sont exprimés dans l'adresse d'Helsingfors : « Comptant elle-même un quart de milliers d'années d'existence, l'Université de la Finlande s'incline devant sa sœur aînée de Montpellier, dont les origines remontent à l'aube de la civilisation moderne. » A la conscience des mérites que leur labeur séculaire a pu acquérir aux vieilles Universités, les professeurs d'Helsingfors joignent l'espoir que celle de Montpellier, sous un gouvernement démocratique et la garantie de la liberté, pourra « poursuivre dans le calme et la paix l'accomplissement de sa haute mission ». On ne saurait mieux penser ni mieux dire, et la portée générale de tels souhaits ne peut échapper à personne. De quelque part qu'ils nous viennent, d'Angleterre ou d'Amérique, de Suisse ou d'Italie, ils ne changeront pas le cours de la politique; mais, autant qu'il est possible, ils auront donné comme un mot d'ordre pacifique et de ralliement intellectuel.

Ainsi qu'il était à prévoir et à souhaiter, les fêtes universitaires avaient attiré autour d'elles des réunions scientifiques.

Le Congrès national des Sociétés françaises de géographie a tenu à Montpellier sa XIe session, du 27 au 31 mai. Organisé par le bureau de la Société languedocienne de géographie qui a pour président M. l'ingénieur en chef Duponchel et pour secrétaire général M. le professeur Malavialle, ce congrès devait être présidé par M. de Mahy. Des raisons de santé ayant empêché M. de Mahy de se rendre à l'invitation acceptée par lui, M. le général de division Borson a ouvert la première séance en présence d'un public nombreux. Les ministères pourvus d'un service géographique et la plupart des sociétés françaises de géographie avaient envoyé leur adhésion et s'étaient fait représenter. Un programme détaillé de questions avait été proposé aux diverses sociétés. Plusieurs articles en ont été traités. M. le général Borson a prêté l'autorité de sa parole à un sujet bien fait pour intéresser son auditoire : les applications militaires de la géographie, la part que l'armée avait prise depuis 1871 aux progrès de cette science. M. Malavialle a exposé « le rôle et l'utilité des Sociétés et des Congrès de géographie », en insistant avec justesse sur la nécessité d'établir exactement et de vulgariser le bilan de la science géographique en ce qui concerne les pays mal connus, afin de diriger les explorateurs. — Les séances du matin ont permis, par la lecture des rapports que présentaient les délégués, de juger de l'activité déployée par les diverses sociétés géographiques et des services rendus par elles. — Plusieurs communications intéressantes ont occupé les séances du soir : la *Réforme de la cartographie coloniale* par M. F. Leseur, de la Société de géographie commerciale de Paris; l'*Atlas de statistique graphique de la France*, dont les résultats étaient exposés par M. Turquan, chef de bureau à la statistique générale, délégué du ministère du commerce; les *Cordons littoraux du Languedoc* par MM. Duponchel et Sarrazin; le *Tunnel du Saint-Gothard* et *le port de Gênes*, par M. Echalier, délégué de la Compagnie des

chemins de fer de Paris-Lyon-Méditerranée. Quelques discussions, telles que le *Système administratif et politique à appliquer aux colonies*, traité par M. Deloncle, ont paru, malgré l'attrait qni s'y attachait, dépasser la compétence spéciale des Congrès de géographie, qui doivent restreindre leurs études à des travaux plus exclusivement scientifiques. La communication n'en a pas été moins favorablement appréciée, comme celle de M. Castonnet des Fosses sur les *Moyens de propagande à employer par les Sociétés de géographie pour étendre leur action et leur influence.*

En dehors des rapports et des discussions sur les questions de programme, le Congrès a eu le plaisir d'entendre trois conférences : l'une de M. le capitaine Péroz, délégué du ministère de la marine, sur l'*État actuel et l'avenir du Haut Sénégal et du Soudan Français;* l'autre de M. le capitaine Nicolon, sur le *Laos et le Siam;* la troisième de M. le professeur Cons, secrétaire général de l'Union géographique du nord de la France sur le *Département du Nord au point de vue pittoresque.*

En même temps se tenait un congrès de philologie romane, organisé par la Société des langues romanes, sous la présidence de MM. Michel Bréal, inspecteur général de l'instruction publique, et Castets, doyen de la Faculté des lettres de Montpellier. Aux romanistes montpelliérains et aux philologues attirés par les fêtes universitaires s'étaient joints plusieurs savants venus spécialement à l'occasion du Congrès. Parmi les assistants étaient MM. Van Hamel, de l'Université de Groningue; Gaudenzi, de Bologne; Lévy, de Fribourg (Bade); Nyrop, de Copenhague; Söderjhelm, d'Helsingfors; Trojel, de Copenhague; Walhund, de Stockholm; Bréal, Giry, A. Thomas, de Paris; Clédat, de Lyon; Constans, d'Aix; Jeanroy, de Toulouse; Chabaneau, Castets, E. Daniel Grand, Pélissier, de Tourtoulon, de Montpellier. Plusieurs communications intéressantes ont été faites sur les questions inscrites au programme par la Société des langues romanes : la question des dialectes, celle de l'épopée provençale et celle des Cours d'amour. Un compte rendu détaillé des travaux du Congrès paraîtra par les soins de M. Chabaneau dans la *Revue des langues romanes.* — Comme les fêtes universitaires auxquelles la plupart de ses membres venaient d'assister, ce Congrès a prouvé aux hôtes de Montpellier la vitalité scientifique de cette cité et l'activité laborieuse de la Société des langues romanes, qui depuis plus de vingt ans est le centre des études de philologie romane dans la France méridionale, et qui a su leur imprimer une direction de plus en plus scientifique, tout en sachant en favoriser les manifestations populaires et vivantes. Aussi, M. Van Hamel a-t-il été l'interprète du sentiment général, en rendant un hommage spécial, entre toutes les *Romania* représentées au Congrès, à la *Romania* languedocienne, savante à la fois et populaire, vibrante et vivante, encore poétique et créatrice.

C'est bien, d'ailleurs, un sentiment analogue qu'avait mis en évidence la fête des Félibres à l'École d'agriculture, où les applaudissements de la foule saluaient en Mistral le poète érudit et inspiré, compris et aimé de tous.

Voilà donc encore du temps qui n'a pas été perdu; et c'est de la sorte qu'en s'amusant beaucoup, on a aussi travaillé.

P. G.

LETTRE D'AMSTERDAM

LA PRONONCIATION DU GREC

La question de la prononciation du grec, antique et moderne, n'est pas seulement une question phonétique ou littéraire; sous beaucoup de rapports cette question est liée à celle de l'enseignement supérieur et du classicisme en général. C'est pourquoi j'espère que la rédaction de la *Revue internationale de l'Enseignement* voudra bien insérer cet article dans un prochain numéro.

On sait que depuis plus que trois cents ans presque tout le monde philologique suit la prononciation dont le nom est emprunté à notre compatriote Erasme, malgré les efforts de Reuchlin, de tous les Grecs, de beaucoup de savants en Europe. Dans notre siècle ce fut M. Rangabé, ci-devant ambassadeur de la Grèce à Paris et à Berlin, qui a montré clairement tous les défauts de la prononciation dite érasmienne, ou (si l'on veut, car le nom ne suffit pas pour démontrer la portée de la question) de l'étacisme. Vint ensuite M. Blass, qui dans un livre fort savant mais fort obscur, défendit la méthode ordinaire contre les attaques de l'itacisme. Dans les derniers temps M. Édouard Engel, auteur d'un livre très intéressant sur la Grèce moderne, a fait un nouvel essai en faveur de l'étacisme, mais dans la dernière partie de son livre il exprime la crainte que l'inertie, grand obstacle à toutes les innovations nécessaires, n'empêche les philologues de l'Allemagne d'introduire dans les écoles et, en un mot, dans l'enseignement supérieur, une réforme aussi utile qu'importante (1).

Depuis longtemps je suis convaincu que notre méthode de prononcer l'ancienne langue des Grecs doit être changée aussitôt que possible. Mais je crois aussi que cette innovation est très difficile dans un pays aussi grand que l'Allemagne, et que les petits pays, comme par exemple la Hollande, doivent donner l'exemple. Pour cela il y a encore beaucoup d'autres raisons. Notre pays a cultivé depuis les temps les plus reculés le classicisme, et tout le monde connaît l'école philologique de la Hollande. D'ailleurs, Erasme fut notre compatriote, et celui qui a commis une erreur doit être le premier à se réhabiliter; c'est pourquoi je verrais volontiers que cette innovation nécessaire fût introduite premièrement en Hollande.

Comme j'en ai fait déjà la remarque, cette question n'est pas seulement une question purement phonétique. En changeant la méthode dite érasmienne, et en adoptant la prononciation des Grecs, ou *mutatis mutandis* une prononciation qui se rapproche autant que possible de celle des descendants de ce peuple immortel, on ouvre presque un nouveau monde à tous ceux qui étudient les langues classiques. Par cela, un lien peut être formé entre l'antique et le moderne, entre le classicisme et la civilisation et la littérature néo-hellénique, dont on ne peut pas nier l'importance. Nous pouvons y ajouter que la langue grecque

(1) Voir les livres de Rangabé, de Blass et d'Engel, *Die Aussprache des Griechischen*. Engel, *Griechische Frühlingstage*. Eckstein, *Griech und Latein. Unterricht*, etc., etc. Voir aussi la littérature citée dans notre revue ΕΛΛΑΣ. Leide, E. J. Brill, éditeur, fasc. 1-4.

moderne, dérivée directement de la langue ancienne, dont les formes sont empruntées chaque année de plus en plus dans les journaux et les livres d'aujourd'hui par les savants et les pédagogues, est le principal intermédiaire entre les peuples de l'Orient. La civilisation, la littérature, le commerce, les antiquités de la nation grecque sont dignes d'une étude exacte et enthousiaste, et c'est pour cela qu'un changement dans la méthode de prononciation pourra révolutionner, pour ainsi dire, l'étude des langues et le classicisme en général (1).

Très justement M. Engel a fait la remarque qu'en Allemagne les mesures nécessaires pour changer cette méthode ne seront pas prises sans un arrêté ministériel, surtout dans ce pays hiérarchique de fonctionnaires titrés. En France, il y a quelques années, l'itacisme a été introduit dans l'enseignement supérieur, mais il semble que, par hasard ou par une autre raison quelconque, on n'ait pas persévéré dans cette réforme. Dans la Hollande, l'étude de la langue et littérature néo-hellénique a été initiée premièrement par M. Kondos, qui fut le disciple du célèbre professeur Cobet à Leyde, et qui après son retour en Grèce a publié un journal philologique écrit en grec; mais plus tard on a négligé en général l'étude si intéressante de cette langue, et surtout la question de la prononciation. Seul M. Burger, ancien directeur du gymnase d'Amersfoort, a publié deux petits livres sur la langue moderne, et depuis quelque temps il s'est montré défenseur énergique de la méthode de Reuchlin (voir le journal hebdomadaire *Coniunctis Viribus*). D'autre part, M. Vosmaer, auteur distingué néerlandais, profond connaisseur de l'art ancien, qui a publié une excellente traduction métrique de l'*Iliade*, m'a écrit que lui aussi il est convaincu de la supériorité de la nouvelle prononciation.

En tout cas, l'innovation, quoique difficile, me semble nécessaire, et c'est pourquoi je me suis donné des efforts pour l'introduire non seulement théoriquement mais aussi pratiquement dans l'enseignement des gymnases. Naguère, dans une assemblée des professeurs du gymnase d'Amsterdam, j'ai fait la proposition de changer la prononciation. A cette séance assista aussi M. Vlachos, consul général de la Grèce en Hollande, qui (comme tous les Grecs) prend un vif intérêt à tout ce qui concerne la langue néo-hellénique. Quoique le résultat de cette séance préliminaire fût pour la plus grande partie négatif, il est remarquable qu'il n'y soit trouvé aucun défenseur convaincu de la prononciation érasmienne, car quiconque a étudié l'histoire de la philologie, n'ignore pas que la base du soi-disant étacisme n'est nullement scientifique, mais au contraire purement accidentelle. Dans l'assemblée il y avait deux opinions contraires. Les uns voulaient attendre jusqu'à ce que

(1) Dans la feuille hebdomadaire *De Nederlandsche Spectator*, j'ai écrit une étude spéciale sur ce point, et dans le journal *De Amsterdammer*, j'ai publié trois articles sur la langue et la littérature néo-helléniques. Aussi ce sujet est traité par moi dans un article, écrit en grec pour le journal *Nea Himera*, paraissant à Trieste (Autriche), et dans une lettre à M. Pervanoglu, rédacteur du journal grec illustré *Hesperos*, paraissant à Leipzig (maintenant à Athènes).

Voir en outre le livre cité ci-dessus de M. Eckstein, défenseur de l'itacisme dans lequel il est montré que l'itacisme a été introduit partiellement à Paris il y a quelques années; de M. Bœckh, *Encyclopédie et méthodologie de la philologie*, qui se tient au milieu dans cette question; de M. Schleicher, *Gramm. comparée des langues indo-german.* qui rejette l'itacisme, etc.

la majorité des philologues ait adopté le nouveau principe. L'autre opinion, dont je me suis fait l'interprète, était qu'il n'est pas du tout nécessaire d'attendre jusqu'à ce temps-là (car, eu égard à l'inertie de la plupart des philologues, ce serait peut-être un délai *ad calendas græcas*), mais qu'il vaut beaucoup mieux introduire la nouvelle prononciation dans le principal gymnase de la Hollande, l'école d'Amsterdam, afin que nous, habitants de la ville capitale, donnions un exemple, qui pourrait être suivi bientôt dans les autres provinces du royaume. A présent, la question se trouve encore dans le *statu quo*, mais en tout cas je trouverai bientôt l'occasion de renouveler la discussion sur ce point, et je ne me lasserai pas jusqu'à ce qu'on ait pris une décision définitive dans une matière si importante.

Dans mes derniers articles, publiés en Hollande, j'ai cité aussi la brochure récente de M. Flach, dans laquelle il traite l'avenir du classicisme en général (1). L'espace de cet article ne me permet pas de traiter ici la question en détail, mais je ne veux pas omettre (ce qui me semble le point important dans l'ouvrage de M. Flach) que le mouvement contre l'étude exclusive des langues classiques est dirigé dans une mauvaise voie sous beaucoup de rapports, et qu'il me semble beaucoup plus nécessaire de diminuer dans l'avenir l'étude du latin dans les écoles, — l'étude, en tout cas, d'une langue morte, très intéressante pour les philologues, mais dont la littérature est empruntée pour la plus grande partie à la *Græcia capta, quæ ferum Romanum cepit* — et de réformer l'enseignement du grec. La langue grecque est une langue restée vivante, qui a eu ses changements, mais qui a gardé néanmoins le caractère de l'ancien idiome. La littérature du peuple moderne est une littérature florissante. Non seulement la langue, mais la civilisation néo-hellénique tout entière se rapproche autant que possible de l'idéal inaliénable des nobles ancêtres de cette race petite mais vaillante, qui plus tard jouera encore un rôle important dans la partie orientale de l'Europe.

Mais, avant tout, il est indispensable de changer la prononciation, et d'établir ainsi un lien solide entre le monde antique et le moderne. Je sais très bien que le côté purement scientifique de la question est difficile, et peut-être y a-t-il aussi beaucoup de défauts dans ce qu'on nomme, en un mot, l'itacisme. Mais il va sans dire que notre prononciation restera toujours plus ou moins imparfaite, que les vrais descendants des anciens Grecs ont conservé beaucoup plus fidèlement la prononciation antique de la langue maternelle qu'un millier de savants provenant des peuples romains ou germains, et que l'invention ridicule de notre compatriote Erasme doit être quittée aussitôt que possible. Je finis en espérant que les philologues du grand et illustre pays de France donneront leur appui à mes efforts.

Dr H. C. Muller,

Privatdocent à l'Université
et Professeur au gymnase d'Amsterdam.

Il y a déjà longtemps que j'ai adressé à la *Revue* ce petit article, des-

(1) Voir J. Flach, *Der Hellenismus der Zukunft. Ein Mahnwort.* — Pour la langue et littérature néo-hellénique, voir les livres de Rangabé, Sanders, Nicolai,

tiné à invoquer le secours des savants français. Depuis ce temps-là nous avons fondé à Amsterdam la Société Philhellénique, qui dans l'article 1er de ses statuts a posé le principe « de collaborer à la solution de la question pendante de la prononciation du grec, dans l'enseignement. » Cette société, dont je suis le secrétaire, publie un journal ΕΛΛΑΣ, dont le deuxième volume vient de paraître, et compte déjà environ 500 membres, répandus dans toute l'Europe, l'Amérique, etc. Parmi ces membres nous avons été fiers d'enrôler MM. Bikélas et le marquis de Queux de Saint-Hilaire à Paris, le célèbre helléniste dont la France vient de déplorer la perte.

Kophiniotes, Drosinis et Kasdonis, etc., etc., dont il est fait mention dans toutes les études spéciales. — Je veux ajouter ici que plusieurs littérateurs grecs illustres, comme M. le docteur Pervanoglu à Athènes, et M. Gennadios, ambassadeur à Londres, ont montré déjà un vif intérêt à mes efforts pour ressusciter la vraie prononciation du grec.

L'INTERPELLATION COMBES

(EXTRAIT DU *JOURNAL OFFICIEL*)

Nous reproduisons, d'après le compte rendu sténographique, les principaux passages de la discussion qui a eu lieu au Sénat les 17 et 19 juin dernier, à l'occasion d'une interpellation de M. Combes « sur la nécessité d'apporter sans retard d'importantes modifications à l'organisation de l'enseignement secondaire ».

Séance du 17 juin.

M. Combes à la parole pour développer son interpellation et débute en ces termes :

Messieurs, si l'interpellation que je viens développer aujourd'hui devant le Sénat ne se justifiait pas d'elle-même par l'importance de son objet, elle trouverait une raison d'être, et comme une condition d'opportunité, dans le projet hautement annoncé par M. le ministre de l'instruction publique de reconstituer en France, dans quelques centres privilégiés, avec les modifications inséparables des idées et des mœurs nouvelles, nos anciennes Universités.

A ce propos, je voudrais appeler l'attention de M. le ministre de l'instruction publique sur la nécessité de ne pas séparer l'œuvre qu'il médite d'une réforme indispensable et connexe à la réforme de l'enseignement secondaire...

Pour que la création projetée soit sérieuse et efficace, pour qu'elle ne soit pas seulement un mirage plus ou moins brillant, un simple décor universitaire, il faut garantir d'avance aux futures Universités un cercle d'action étendu. Il faut leur assurer un nombre suffisant d'étudiants.

Or, Messieurs, la statistique la plus récente de l'enseignement supérieur, celle de 1888, ne me contente pas pleinement à cet égard. Les étudiants de toutes nos Facultés réunies atteignent seulement en 1888 le chiffre de 17 403, et, dans ce nombre, qui n'a pas dû varier beaucoup depuis, la seule académie de Paris est comprise pour plus de la moitié, pour 9 055 étudiants.

Viennent ensuite : Toulouse, avec 1 231; Bordeaux, avec 1 029; Lyon, avec 962; Montpellier, avec 890; Lille, avec 712. Les autres académies décroissent progressivement de nombre, jusqu'à tomber : Caen, à 462; Besançon, à 130, et Clermont, à 96.

A moins de supposer que les futures Universités absorberont la clientèle actuelle de toutes les Facultés de province, — ce qui ne serait pas souhaitable ni peut-être facile — les cours n'y rassembleraient qu'un nombre d'étudiants beaucoup trop restreint pour réaliser le magnifique idéal que M. le ministre se trace à lui-même de leur mission et de leur rôle.

Quant à moi, Messieurs, je n'ai découvert qu'un moyen, mais un moyen certain, de procurer à nos Universités des étudiants en nombre suffisant : c'est de ne pas se borner à constituer l'enseignement supérieur en Universités; c'est

encore — j'oserai même dire, c'est surtout — de réformer, de réorganiser l'enseignement secondaire.

Cette réforme me paraît s'imposer à la fois dans l'intérêt de l'enseignement supérieur et dans celui de l'enseignement secondaire lui-même. Je ne crains pas de l'affirmer : elle est dans les vœux, — ce ne m'est pas assez dire — elle est dans les réclamations, dans les exigences de l'opinion publique. Il n'y a qu'une voix dans les corps savants, dans la presse, dans le monde universitaire lui-même, sur la direction vicieuse de l'enseignement secondaire, sur la médiocrité de ses résultats, sur la discordance de son organisation avec les tendances et les besoins de la société.

Après avoir constaté que notre système d'enseignement classique n'a pas changé depuis Erasme, l'orateur examine la situation créée par l'organisation d'un autre enseignement bien inférieur au premier, l'enseignement *spécial*.

Par ce système, les jeunes gens sont parqués en deux camps, en deux groupes de travailleurs, dont chacun trace un sillon qui s'éloigne de plus en plus du sillon tracé par l'autre; si bien que les deux groupes, séparés dès leur entrée au collège, ne se rejoignent plus dans la suite de leur vie intellectuelle et morale. C'est là, Messieurs, un premier inconvénient qui n'est pas sans gravité.

En voici un autre qui n'est pas moins grave : à quel âge se fait cette classification ? A un âge où rien ne la motive ni ne la justifie; à un âge où elle risque de tourner et où elle tourne le plus souvent contre l'intérêt de l'écolier. On lui fait choisir sa voie, ses études, sa carrière, avant qu'on ait pu discerner ses qualités natives, avant qu'il ait lui-même conscience de ses penchants et qu'il ait affirmé ses goûts. Il entre dans l'enseignement spécial ou dans l'enseignement classique, les yeux bandés en quelque sorte. Quand il s'aperçoit qu'il n'est pas fait pour le genre d'enseignement qu'on lui a assigné, il est trop tard pour qu'il en sorte, ses meilleures années sont perdues.

M. Combes indique, à l'encontre de cette organisation, le système qui, selon lui, devrait être adopté :

Ce qu'il faut à nos enfants dès le début des classes, c'est une éducation propre à former leur esprit sans enchaîner leur avenir, une éducation qui ne préjuge pas leurs aptitudes et leurs goûts, une éducation qui prépare, sans le commander, le choix qu'ils seront appelés à faire plus tard de leur carrière.

Donc, Messieurs, cette éducation commune, faite pour servir à tous sans exception, ne peut être une éducation par le grec et par le latin; elle ne peut avoir pour base que la langue maternelle et les langues modernes, pour horizons que les horizons modernes, pour programmes que les connaissances sans lesquelles on n'est pas de son temps, et l'on ne compte pas parmi les gens bien élevés de son pays.

Elle doit être organisée de telle sorte que, tout en étant progressive, tout en conduisant par gradation, sans solution de continuité, à des études plus larges et plus élevées, elle forme cependant un tout par elle-même, une somme de connaissances nettement circonscrites; qu'elle représente, si vous me permettez cette expression, un bagage d'instruction suffisant pour un grand nombre de jeunes gens, par exemple pour ceux qui se destinent à l'enseignement technique, pour ceux qui se préparent à des emplois ou à des professions spéciales d'ordre subalterne, pour ceux que des raisons de famille empêchent de pousser plus avant leur éducation.

C'est là un premier cycle, un degré inférieur de l'enseignement secondaire auquel on pourrait sans difficulté, comme on le fait aujourd'hui après la classe de quatrième, attacher un certificat d'études. Ce premier cycle doit se fermer à quatorze ans.

Là commence un second cycle, un degré supérieur de l'enseignement secondaire. C'est le moment où les aptitudes de l'enfant, conscientes d'elles-mêmes, se donneront libre carrière; c'est le moment où les jeunes gens s'engageront avec réflexion, en connaissance de cause, dans la voie de leurs préférences. Ceux-ci demanderont aux études anciennes le complément de leur développement intellectuel; ceux-là chercheront ce complément dans un commerce approfondi avec les écrivains et les langues modernes.

C'est là, Messieurs, au moins dans sa donnée générale, le système d'un peuple qui se pique, avec raison peut-être, d'être le peuple le plus passionné pour l'instruction publique; d'un peuple, en tous cas, qui a expérimenté les divers régimes d'éducation avec le plus d'indépendance d'esprit, d'affranchissement des préjugés, de sincère amour du bon et du vrai; c'est le système des Etats-Unis.

Les deux cycles dont je viens de parler, les deux degrés que je viens d'indiquer, réunis ensemble, ne doivent pas dépasser la durée actuelle des études secondaires. Pratiquée à quatorze ans, la sélection des élèves ménage à la culture de l'esprit le temps indispensable pour la faire générale et complète.

L'orateur poursuit en ces termes :

Messieurs, la conclusion pratique de ces considérations, c'est que, dans un système d'enseignement secondaire réorganisé suivant les bases que j'ai indiquées : unité des études au début et classes communes; puis, après une sélection expérimentale des élèves, cours particuliers pour les études modernes; il faut adopter comme un principe fondamental la nature classique et l'égalité de valeur des deux ordres d'enseignement, par conséquent l'égalité de droits, de sanctions, sous peine de dévier, comme aujourd'hui, la grande masse de la jeunesse vers l'enseignement qui disposera des sanctions les plus appréciées et qui promettra les plus belles carrières. Moyennant cette égalité nécessaire, le plus fort courant de la jeunesse se portera vers les études modernes. Toutes les professions compteront alors un grand nombre d'hommes sérieux, instruits, et elles progresseront infailliblement, rien que par la seule qualité des recrues.

Quant au pays, je prétends que son intérêt ne peut que gagner à cette diffusion du talent, dans toutes les branches de l'activité nationale.

Ici, Messieurs, je rencontre l'objection qui était implicitement contenue tout à l'heure dans vos interruptions. C'est en réalité l'objection de principes. On accuse notre système de tendre à l'abaissement des études, de ce qu'on appelle le niveau intellectuel.

Messieurs, si l'enseignement spécial tel que nous le voulons, si notre enseignement moderne cessait d'être un enseignement à tendance utilitaire, il serait infidèle à sa mission, il trahirait les intérêts qu'il a pour charge de servir. Car ce que nous lui demandons précisément, c'est de produire le plus d'utilité sociale, c'est de nous donner, dans la sphère où il se recrute et où il verse son contingent, le plus d'hommes instruits, des hommes qui soient la sève de notre agriculture, le nerf de notre commerce et de notre industrie, qui renouvellent et fécondent ces trois grandes divisions de la production française par toutes les applications de la science, qui les arrachent à la routine, aux sentiers battus, aux vieilles traditions, aux vieux préjugés; qui puisent dans leurs études, en même temps que des connaissances positives, l'esprit d'initiative, et qui s'en servent pour se mettre en mesure d'écarter la concurrence étrangère du marché national, et même d'en triompher sur les marchés lointains. Ce que nous lui demandons, en un mot, c'est de munir la jeunesse française, pour les batailles de la vie, de tous les instruments de combat et de victoire : notions théoriques et connaissances pratiques, intelligence éclairée, cœur ardent, volonté énergique.

Revenant à l'enseignement spécial, l'orateur constate que cet ensei-

gnement, après avoir eu toutes les peines du monde à naître, à croître, à triompher de la routine, de l'indifférence, des préjugés, voit encore aujourd'hui son diplôme mal apprécié, et presque avili par le dédain qu'en font même les administrations de l'État. Ceci amène une critique incisive et très longue du baccalauréat actuel.

Les bacheliers classiques et les fruits secs de cet enseignement s'épuisent d'intrigues, de luttes et de souffrances, vous le savez mieux que personne, pour frapper aux portes du Trésor public. Ils entretiennent une agitation et des mécontentements qui grossissent et enveniment tous les incidents de la vie publique. C'est un danger pour le présent; nous le disions et surtout le sentions il n'y a pas longtemps encore; ce sera, si vous n'en détruisez pas la cause, un danger plus grand pour l'avenir.

Messieurs, rendez la majeure partie de cette jeunessse à des études moins aléatoires; rendez-la aux professions agricoles, commerciales et industrielles qui s'accommoderont toujours d'hommes de valeur, d'hommes instruits, quel que soit le nombre de ceux qui se présenteront pour les exercer; et, pour cela, rendez-la à cet enseignement moderne qu'elle sera toujours certaine d'utiliser dans des situations moins brillantes peut-être que ses rêves d'aujourd'hui, mais plus rémunératrices et tout aussi justement considérées...

M. Combes propose de remplacer le baccalauréat par des examens de passage et par un certificat de fin d'études, et indique les conséquences de cette réforme :

Si le baccalauréat cesse d'être le couronnement des études secondaires; s'il est remplacé sous ce rapport par un certificat de fin d'études dont j'ai déterminé les conséquences et la portée sociale, le baccalauréat ne disparaît pas pour cela, il est maintenu comme une condition pour certains concours ou pour certaines carrières. De là découlera pour les élèves désireux de le mériter et de l'atteindre l'obligation de consacrer leur dernière année, l'année actuelle de philosophie, à suivre les leçons et les cours des Facultés.

Est-ce que, monsieur le ministre, cette perspective ne cadre pas avec votre projet?

Pouvez-vous imaginer un moyen plus louable et plus sûr d'attirer une jeunesse attentive et nombreuse dans ces Universités que vous avez la généreuse intention de constituer?

Comparez, Messieurs, le nombre actuel des étudiants de nos Facultés au nombre de ceux qui composent la division supérieure de l'enseignement secondaire, ou, si vous voulez, au nombre de ceux qui en sortent chaque année, à la fin de leurs classes.

Je n'ai pas sous la main la note qui me donnerait les deux chiffres, mais enfin il y a 170 000 élèves environ de l'enseignement secondaire et 17 000 étudiants de Facultés.

Pressentez dans quelle proportion les élèves de l'enseignement secondaire grossiraient le nombre des élèves des Facultés, si vous entriez dans les vues que je vous expose.

M. Combes termine son intéressant discours par les conclusions suivantes, qui résument l'organisation qui devrait être substituée, selon lui, au système actuel.

1° Une reconstitution de l'unité de l'enseignement au début des études, afin de permettre aux élèves de s'orienter en connaissance de cause, après une pratique de quelques années, vers la carrière qu'ils préféreront;

2° Un système de sanctions universitaires qui, après cette sélection expérimentale dont je viens de parler, fasse deux parts des élèves : la part des

études anciennes et la part des études modernes; inégales en nombre, mais toutes deux attachées à des programmes qui donnent à la culture de l'intelligence son développement le plus large, le plus libéral et le plus vigoureux;

3° Un système d'examens qui, par un sage contrôle des études annuellement fait, débarrasse l'enseignement, surtout l'enseignement des dernières années, des préoccupations tyranniques du baccalauréat.

Après une suspension de dix minutes, M. **Jules Simon** prononce un discours qui obtient un très vif succès. Nous reproduisons *in extenso* la partie la plus importante de cette allocution, où l'éminent orateur fait l'apologie des études classiques :

Vous avez formulé tout à l'heure les plaintes ordinaires sur la situation de notre enseignement. On se demande si la part des sciences est assez grande. C'est là une des conséquences de la situation actuelle et de l'état de notre société. Les connaissances scientifiques deviennent chaque jour plus nécessaires, et ceux qui partagent vos opinions, — je crois bien que vous vous êtes qualifié à un certain moment d'utilitaire, — ceux-là disent : « Mais on ne nous donne pas assez de science; nous avons besoin de faire des ingénieurs pour les mines, pour les chemins de fer; nous avons besoin d'électriciens : vous ne nous donnez pas tout cela !

Vous enseignez le latin à ces futurs ingénieurs, et vous ne leur enseignez pas assez de chimie, de physique, ni de mathématiques.

Je sais bien qu'on nous dit cela, et il est certain qu'à la suite de ces objurgations on infiltre dans l'esprit des enfants une si grande quantité de physique, de chimie et de mathématiques qu'il est impossible d'y faire entrer ensuite ce quelque chose que nous appelons la première de toutes les choses, l'antique enseignement des Muses, *disce antea musas*.

Ceux auxquels nous voulons donner cet enseignement nous répondent : Vous voulez me faire apprendre le latin et le grec, me faire lire Horace, me faire admirer Homère; mais j'ai le binôme de Newton dans la cervelle, j'ai toutes les choses que M. Berthelot a découvertes, il n'y a plus de place.

Et puisque je parle de M. Berthelot, je vous dirai, en passant, que quand nous étions à discuter dans le Conseil supérieur et que nous disions : Faites-nous, c'est-à-dire faites aux Muses un peu de place; le premier qui réclamait pour elles, c'était ce grand chimiste. C'était lui, et il nous disait : S'il faut à toute force un peu de place, eh bien, dans ma chimie, je vais regarder et j'ôterai ce qu'il faut pour qu'il reste quelque place pour Horace et pour Virgile.

Vous trouvez que l'Université ne fait pas assez de chimistes, pas assez de mathématiciens! Mais en vérité, Messieurs, si je regarde bien, je trouve qu'elle en fait au moins beaucoup; je ne dis pas qu'elle en fasse trop, mais enfin elle fait beaucoup de chimistes, de physiciens, de mathématiciens.

Transformez-vous en inspecteurs généraux de l'instruction publique, allez dans les lycées, vous verrez que toutes les classes de sciences sont florissantes et qu'elles ont une bonne tête.

Je ne dis pas que tous les élèves qui sont là suivent attentivement les cours, — et c'est là que l'examen de passage serait bien placé; — mais il y a toujours de bons élèves pour suivre les cours des grands professeurs. Il y a dans notre pays des grands ingénieurs, des grands électriciens, des grands chimistes pour tous les besoins de l'industrie. La France tient son rang, qui est un des premiers! Et je voudrais bien qu'on me dît quel est le pays, en Europe, qui a un géomètre, un astronome supérieur à M. Janssens et à mon ami Joseph Bertrand; je voudrais bien qu'on me citât en Europe des chimistes qui soient les égaux de Berthelot et de Pasteur!

Non, non, nous sommes au premier rang pour les sciences. Il ne faut pas calomnier notre pays, notre Université.

Si on se plaint avec juste raison, ce n'est pas du côté des sciences, c'est de l'autre côté.

Vous êtes partisan de l'enseignement des langues modernes, et moi aussi. J'ai le droit de le dire, j'ai toujours demandé que l'enseignement des langues modernes devînt plus complet. Mais enfin, n'oubliez pas qu'il est beaucoup plus développé, qu'il est en très grand progrès, que les élèves des lycées commencent à parler les langues étrangères, et qu'en très peu d'années nous serons pour le moins au niveau de nos voisins.

Il en est de même pour le français. Venir nous dire qu'on néglige la langue française! Jamais, dans aucun temps, on n'a donné autant de soin à l'enseignement de la langue française. Savez-vous de quoi je me plains, c'est que dans l'enseignement de notre langue on donne beaucoup de place à la grammaire et pas assez à ce qu'on appelle le talent d'écrire. Je voudrais une modification sur ce point... mais si je m'étends sur cette matière, je vais tomber dans le défaut que j'ai presque reproché à mon collègue, de vous faire une dissertation académique... Non, je ne le veux pas, je ne veux pas entrer dans cette voie. D'ailleurs, j'ai hâte d'en finir sur une interpellation qui, selon moi, devrait être plutôt une question; j'ai hâte d'en finir et de dire quelques mots de l'objet qui me tient le plus au cœur, et pour lequel je suis monté à cette tribune : je veux parler des langues anciennes.

Ah! mon cher collègue, vous ne m'avez rien appris, ni dans vos plaintes, ni dans la façon dont vous les avez exprimées. Vous l'avez fait pourtant avec votre talent ordinaire.

Tous les jours j'entends dire : Qu'a-t-on besoin de savoir le latin? De même qu'on entend aussi répéter : Pourquoi exiger le baccalauréat pour l'École polytechnique et pour l'École de Saint-Cyr? Qu'est-ce que le latin et le grec pour un officier? Nous avons besoin de savoir notre langue, de la bien savoir; c'est la première langue du monde, elle est magnifique, elle nous suffit; nous n'avons pas besoin de donner le temps de nos enfants à ces souvenirs classiques qui ne font qu'alourdir leur fardeau. On leur enseigne le latin et le grec sur les bancs du collège; quand ils en ont passé la porte, ils y laissent leur latin et leur grec et, de l'autre côté de la rue, ils ne le savent plus.

Voilà les objections, je les connais, je les ai entendues de tous les côtés. Vous nous dites : Faites donc place aux connaissances utiles au détriment des connaissances classiques.

Eh bien, l'Université, mon cher collègue, je parle en son nom, l'Université n'abandonnera jamais cet enseignement.

Nous donnerons tant que nous pourrons l'enseignement classique et nous croirons faire notre devoir envers nos élèves, envers notre pays, envers la renommée de la France et envers l'humanité, en continuant à enseigner le latin et le grec.

S'il y a un reproche à nous faire, c'est, par la force des choses, de ne pas les enseigner assez. Et si j'avais quelque autorité dans l'enseignement, monsieur le ministre, au lieu de me plaindre qu'on enseignât trop les lettres classiques, je dirais : Non, non, nous ne les enseignons pas assez : il faut les enseigner davantage.

M. Barthélemy Saint-Hilaire. — C'est vrai!

M. Jules Simon. — Quand j'ai demandé la parole, tout à l'heure, pour répondre à une des assertions de l'auteur de l'interpellation, un de mes collègues est venu me trouver et m'a dit : « Mais je veux que les officiers sachent les lettres classiques. »

Je le nomme, c'est M. le général Deffis, qui a été directeur de l'École de Saint-Cyr. Directeur de l'École de Saint-Cyr, il ne préparait pas ses officiers uniquement pour servir le canon, pour tirer le coup de fusil ou pour connaître la tactique, il savait que le principal service qu'un officier rend à sa troupe et à son pays, c'est de montrer sur le champ de bataille un homme et non pas seulement un tacticien.

Quand, il y a quarante-cinq ou cinquante ans, on a introduit l'exigence du baccalauréat pour l'École de Saint-Cyr et pour l'École polytechnique, le mouvement des esprits était un peu différent, et je me souviens de ce que nous pensions alors dans les écoles. Nous disions : Voilà la France qui renaît; elle reprend son rang de première nation civilisée; elle met à présent les lettres à leur place, c'est-à-dire à la première place.

Ce qui fait la force des chefs dans notre pays, ce qui la fera toujours, c'est l'enseignement des lettres classiques ; car il y aura cette différence entre le chef et les hommes qui le suivront, que le premier appartient, par la pensée, par la connaissance, par la science, par l'affinité, à tout ce qu'il y a de grand et de puissant depuis le commencement de l'humanité. Est-ce que ce n'est rien ?

Je dis que c'est là ce qui fait un homme. Vous prétendez que la langue française suffit bien pour enseigner la morale et pour la faire entrer dans les esprits et dans les cœurs. Oui, elle suffit; ce qui n'empêche pas que les autres langues, qui arrivent avec leur contingent de tout ce qui a été fait de grand et de beau dans cette petite partie du monde qui commence à la Grèce et qui finit à Paris et à Londres, — que ce contingent de chefs-d'œuvre, de pensées solides, de sentiments vraiment humains, qui entrent dans l'esprit de notre jeunesse éclairée et qui, par elle, se répandent dans le reste de la société française, augmentent les forces de l'esprit, les forces de la morale et élèvent les âmes.

Et s'il faut, mon général, sur le champ de bataille, où vous et vos camarades vous vous montrez si héroïques, des officiers instruits, nous n'oublions pas que ce n'est pas le seul champ de bataille de l'humanité.

Nous aussi, les défenseurs du droit, nous qui enseignons la morale au peuple, nous les députés, nous les écrivains, nous sommes aussi à la bataille et si nous voulons aussi être des officiers, il faut que notre esprit soit formé comme vous voulez former celui de vos saint-cyriens, aux grandes idées, aux grands sentiments, aux grandes passions, il faut que nous appartenions à la civilisation. Mais j'ai peut-être eu tort...

Et cependant, oui, j'ai raison de parler ainsi, car cette Assemblée à laquelle je suis uni depuis qu'elle existe, dont je puis dire que j'ai vu les premiers commencements, et qui est parvenue à présent à sa maturité, va rendre son verdict en matière d'éducation.

Elle dira à la France que, assurément, il faut étudier les sciences utiles, mais qu'il y a une science plus utile que toutes les sciences utiles, c'est celle de l'humanité, qui en porte même le nom. On disait autrefois dans les écoles : faire ses humanités. Disons-le encore, et si nous avons à nous plaindre de quelque chose, plaignons-nous qu'on ne fasse pas assez les humanités, et faisons en sorte qu'on les fasse toujours davantage.

Séance du 19 juin.

M. Chalamet prend la défense de l'Université et de son enseignement. Ce qui la caractérise, c'est d'avoir toujours été un foyer de libéralisme. « Ce sont là les fruits de l'enseignement classique. » Le baccalauréat n'est pas bien organisé, mais il est indépendant de l'enseignement; c'est affaire d'administration.

L'orateur se déclare « un partisan impénitent de l'éducation classique ». Il croit cependant à la nécessité de quelques réformes; par exemple, on a trop multiplié le nombre des lycées.

Il est très facile de créer des lycées, il faut de l'argent, voilà tout. Si on en a trop créé, — et je crois que c'est l'opinion d'un grand nombre de ceux qui réfléchissent sur ces questions, — qu'on ne s'en prenne pas à l'Université ; elle n'y est pour rien.

Savez-vous pourquoi il y a tant de lycées? C'est la faute aux municipalités. Elles ont été bien aises d'avoir — aux frais de l'État — un lycée classique comme une sorte d'ornement pour leur ville.

On en a voulu d'abord dans les chefs-lieux de départements, on en veut maintenant dans les chefs-lieux d'arrondissements, et je ne sais pas où on s'arrêtera.

La faute en est aussi un peu aux sénateurs et aux députés qui ont appuyé auprès des ministres, avec trop de complaisance, les demandes des municipalités.

Enfin, il faut bien le dire, la faute en est aussi aux ministres qui ont cédé trop facilement. J'en parle d'autant plus volontiers devant le ministre actuel qu'il n'a pas encore pris de mesure malencontreuse de ce genre.

Oh! il peut s'y attendre, il sera et il est déjà peut-être en butte à des sollicitations; je le conjure de résister énergiquement. J'ai connu un ministre, un seul, qui a su résister. J'étais allé le voir pour m'entretenir avec lui de différentes questions scolaires, et lui parlant de cette multiplication indéfinie des lycées, je lui demandais s'il en était partisan : « Pas du tout, me dit-il, je viens d'inaugurer des lycées que jamais je n'aurais voulu créer. Mais que voulez-vous? C'était fait. » Et il ajouta : « Jamais, tant que je serai ministre, il ne se créera de nouveaux lycées. »

Ce ministre est tombé comme tombent, hélas! tous les ministres.

M. Halgan. — Je demande le nom d'un ministre aussi héroïque.

M. Chalamet. — Je commettrais peut-être une indiscrétion en le donnant.

A droite. — Au contraire! On l'inscrira sur le bronze.

M. Chalamet. — C'était M. Goblet.

M. Chalamet est aussi peu favorable aux réformes récentes, relatives à la discipline, et il s'attaque au rapport rédigé par M. Marion sur ce sujet, au nom de la commission constituée, il y a deux ans, pour la réforme de l'enseignement secondaire.

La sous-commission qui a été chargée d'étudier tout ce qui se rattache à la discipline des lycées est composée assurément d'hommes éminents; ils le sont tous dans cette commission; seulement, j'ai remarqué avec un certain étonnement qu'il ne s'y trouvait qu'un seul proviseur, et encore c'est le proviseur du lycée Condorcet, qui n'est qu'un lycée d'externes. Or, s'il y a des hommes compétents en matière de discipline scolaire, ce sont les proviseurs des lycées d'internes.

Je ne comprends pas qu'on n'en ait appelé aucun. Le rapporteur de cette commission est un professeur de pédagogie très distingué, en Sorbonne, bien connu dans le monde universitaire, philosophe ingénieux et bienveillant, trop bienveillant, qui a fait un rapport très curieux à lire; mais qui, je crois, aurait soulevé bien des réserves et peut-être même bien des protestations, s'il y avait eu, dans la sous-commission, des proviseurs de lycées d'internes. La première condition que la sous-commission exige pour que la discipline nouvelle qu'on veut inaugurer puisse s'appliquer, c'est qu'il n'y ait dans les lycées d'externes que 500 élèves et, dans les lycées mixtes, 400, dont 300 internes au plus. Je ne dis pas qu'ils aient tort, mais je doute que jamais un ministre de l'instruction publique, si hardi, si éloquent qu'il soit, obtienne de la commission du budget tous les millions nécessaires pour les reconstructions qu'exigerait une pareille réforme. En effet, il y a 40 lycées en France, — et ce sont les plus importants, — qui dépassent et de beaucoup ce chiffre maximum.

Il est vraiment fâcheux, quand une commission aussi compétente se prononce pour une réforme qui lui parait nécessaire et urgente, qu'elle commence par y mettre une condition absolument impraticable. Le rapport, dont je vous parlais tout à l'heure, et puisque vous aimez les noms propres, je vous en citerai l'auteur, émane de M. Marion, professeur de philosophie et de pédagogie...

M. Berthelot. — C'est un excellent esprit,

M. Chalamet. — C'est un excellent esprit, en effet; seulement, il est trop bienveillant pour les élèves.

Le rapport de M. Marion, que j'ai lu avec le plus grand plaisir, m'a rappelé une anecdote qui remonte à 1848 et que je demande la permission de vous citer. Les proviseurs des lycées de Paris s'étaient rendus auprès du chef du Gouvernement provisoire, Lamartine, et là, dans l'entretien qu'ils avaient eu avec lui, l'un d'eux avait laissé échapper le mot de punition. « Des punitions ! dit le grand poète, comment ! vous avez recours à des punitions ? Mais pour obtenir de vos élèves tout ce que vous voulez, est-ce qu'il ne suffit pas de les menacer de ne plus les embrasser ? »

L'auteur du rapport a quelque chose de la magnanimité de Lamartine. Il ne se figure pas tout à fait qu'on peut supprimer les punitions, mais il veut qu'un seul homme dans un lycée ait le droit de les donner, le proviseur. Les professeurs et les maîtres répétiteurs ne pourront plus qu'avertir.

On me dit — je ne sais si le fait est vrai — que cette discipline fin de siècle a été appliquée dans quelques lycées.

Un sénateur au centre. — Malheureusement.

M. Chalamet. — M. le ministre doit savoir beaucoup mieux que moi quel résultat elle a produit. A mon avis, une mesure de ce genre est une mesure de défiance contre les maîtres répétiteurs, et je ne pense pas qu'aucune autorité puisse résister à ce régime.

L'orateur aborde ensuite la question des exercices physiques.

On a trouvé un remède à tout : on a inventé le lendit.

M. l'amiral Peyron. — C'est une excellente invention !

M. Chalamet. — Lendit est un vieux mot français; je me suis assuré qu'il se trouvait dans le dictionnaire de Littré; je suis bien aise, pour le dire en passant, qu'on ne soit pas allé cherché un mot en Angleterre pour désigner cette nouvelle institution.

Le lendit, ce vieux mot français, désigne une institution de création récente, qui déjà attire la curiosité publique au moins autant que les courses de chevaux et menace de faire concurrence au Grand Prix de Paris.

Ah ! Messieurs, je n'ai pas besoin de vous dire qu'on a grandement raison d'encourager les exercices physiques chez la jeunesse de nos écoles. Oui, il faut qu'ils se livrent, dans l'intérêt de leur santé, à tous les jeux qu'on négligeait peut-être un peu dans l'ancienne Université; mais est-il besoin de donner nos lycéens en spectacle ?

Le Président de la République, le chef de l'État, toutes les autorités civiles et militaires sont convoqués solennellement pour assister à ces jeux scolaires. Les journaux publient les noms des vainqueurs, leur portrait, leur biographie.

Ceci est inquiétant, Messieurs, et je crains que, sous prétexte d'hygiène et de force physique, on n'excite un peu la vanité de ces jeunes gens... ainsi que le plaisir de se produire devant un public d'élite, d'être admirés, d'être applaudis, pourquoi ? Pour des avantages physiques !

M. l'amiral Peyron. — Ils seront ainsi plus aptes à faire un bon service pendant la guerre.

M. Chalamet. — Ce n'est pas tout. Des élèves sont venus des lycées voisins, notamment du lycée de Rouen, pour se mesurer avec leurs camarades de Paris. Et, pendant ce temps, que sont devenues leurs études ? Car, enfin, quelque engouement que nous ayons pris tout à coup pour la gymnastique, la natation, le canotage et le reste, il n'en est pas moins vrai que d'autres soins réclament ces jeunes gens.

Ces concours, ces voyages, ce séjour à Paris ou dans toute autre ville, car ces concours se passent également en province, tout cela occasionne des frais. Qui est-ce qui les paye ? Il n'y a rien au budget de l'État pour y faire face. Sont-ils à la charge des familles ? Mais il y a des familles qui peuvent trouver

que c'est trop onéreux d'avoir à supporter ces dépenses, bien qu'elles ne soient pas très considérables.

L'orateur reconnaît cependant que tout n'est pas à critiquer dans les résultats obtenus dans ces derniers temps, c'est ainsi qu'il a constaté avec grand plaisir une augmentation notable du nombre des licenciés et des agrégés dans le personnel des collèges et des lycées.

DISCOURS DU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

M. Bourgeois, ministre de l'instruction publique, prend ensuite la parole en ces termes :

Messieurs, la situation du ministre de l'instruction publique est aujourd'hui particulièrement délicate. Il est en effet interpellé, non pas sur des actes accomplis, mais plutôt sur des intentions, moins sur le passé que sur l'avenir. J'ajoute qu'il est interpellé sur l'ensemble de la situation de notre enseignement secondaire, et vous avez pu voir, par les développements qui ont été donnés jusqu'à présent à cette discussion, que tous les sujets qui peuvent préoccuper les esprits en ce qui touche cet enseignement ont été successivement abordés devant vous. Il est véritablement bien difficile au ministre de répondre, de prendre parti devant vous sur chacun des points qui ont été discutés.

Son rôle, me semble-t-il, aurait plutôt dû être celui d'un auditeur attentif, car il ne pouvait que profiter grandement des enseignements qui étaient apportés encore par des hommes qui ont été, les uns, les chefs; les autres, les professeurs les plus aimés, les plus estimés de l'Université.

Aussi bien, Messieurs, est-ce à ce rôle modeste que je me suis efforcé le plus longtemps possible de me réduire.

J'ai fait le plus grand profit des vues si ingénieuses, si hardies, que M. Combes a développées avant-hier devant vous.

J'ai écouté avec la plus grande et la plus sérieuse attention les observations que M. Chalamet, avec sa grande expérience, a apportées tout à l'heure, comme j'ai applaudi, Messieurs, avec vous tous, à l'art merveilleux avec lequel, avant-hier, un des grands maîtres, dans tous les sens du mot, un des grands maîtres de l'Université faisait passer dans vos esprits l'émotion qu'il avait éprouvée à la seule nouvelle que ses chères humanités pourraient être menacées.

Cependant, Messieurs, j'ai la responsabilité, je suis bien obligé de faire connaître mon sentiment sur un certain nombre des points qui ont été soulevés ici. Je le ferai, je le disais en commençant, avec une réserve extrême.

Je n'oublie pas, en effet, que le ministre de l'instruction publique ne décide pas seul des questions dont il s'agit. La loi a très justement placé auprès de lui un Conseil supérieur dont l'avis est nécessaire; un conseil composé de tous ceux qui ont le droit, parce qu'ils ont appris, d'avoir une opinion sur cette question et dont le contrôle de toutes les heures est indispensable au développement d'une bonne éducation publique.

Je ne puis donc parler de choses sur lesquelles le Conseil supérieur n'a pas encore délibéré, sinon pour dire qu'il me semblerait bon de lui soumettre telle ou telle vue, mais en réservant entièrement sa liberté d'examen et d'action et en n'indiquant que des tendances générales, sans entrer dans le détail d'une organisation particulière.

Néanmoins, l'objet de cette discussion, quel est-il? J'indiquais tout à l'heure l'étendue extrême des questions qui sont posées devant vous. L'honorable M. Combes a pris texte du discours que j'ai eu l'honneur de prononcer à Montpellier, mais en réalité ce n'est pas sur ce discours qu'il m'interpelle. J'y ai fait connaître mon intention de déposer prochainement un projet de loi, non pas, comme on l'a dit, sur la *reconstitution* des anciennes Universités, ce n'est pas là mon intention, mais sur la *constitution d'Universités nouvelles*.

Par ces deux mots, j'indique très nettement la distinction qui doit aujourd'hui rassurer (car j'entendais avant-hier ce mot prononcé dans cette discussion : « C'est le fédéralisme qui va renaître. ») ceux qui pourraient avoir à cet égard quelques inquiétudes.

Mais je ne m'étendrai pas sur ce projet de loi concernant les Universités; d'une part, le moment opportun viendra de le discuter lorsqu'il sera déposé sur le bureau des Chambres, et nous le discuterons avec beaucoup plus de profit lorsque nous en aurons un texte déterminé; d'autre part, il me semble bien que ce projet encore en préparation n'a été pour M. Combes qu'une occasion d'ouvrir un débat sur l'enseignement secondaire lui-même.

Je viendrai donc immédiatement, si le Sénat me le permet, à la question de l'enseignement secondaire.

Avant d'aborder la question des études modernes, M. le ministre répond aux observations présentées par M. Chalamet sur les exercices physiques :

Les exercices physiques dont on a parlé tout à l'heure ont pris dans ces derniers temps un certain développement extérieur, et je ne sais quoi d'un peu théâtral qui alarme quelques esprits.

Messieurs, voulez-vous, avec moi, distinguer ce qui est de forme et d'apparat et ce qui est de fond? Voulez-vous reconnaître que si l'on n'avait pas donné, — et j'ai ici, pour en témoigner avec moi, quelqu'un dont le jugement n'est pas suspect à vos yeux, celui qui parlait avant-hier à cette tribune, l'honorable M. Jules Simon, l'un des propagateurs les plus ardents, les plus utiles de ce développement physique de notre jeunesse; — si l'on n'avait pas donné, dis-je, un peu d'éclat, un peu de retentissement à ces premières tentatives, croyez-vous que le mouvement se serait produit et que l'entraînement se serait fait?

Mais non, on a, comme toujours, commencé par annoncer très haut ses intentions; on s'est réjoui des choses nouvelles, on a sollicité la curiosité publique. Paris est venu; il a applaudi les enfants, il a applaudi les maîtres, et, les souvenirs classiques aidant, on s'est complu à voir dans ces luttes et dans ces concours comme une résurrection des nobles jeux olympiques.

S'il y a eu quelques exagérations relatives dans ces manifestations extérieures, soyez persuadé que les maîtres ne continueront pas longtemps à désirer que les exercices physiques se donnent comme un spectacle au dehors; mais l'esprit des familles aura été frappé; l'opinion publique, qu'on ne saisit, vous le savez bien, surtout en notre siècle et à cette heure, qu'avec un peu de publicité, l'opinion publique est maintenant préparée, elle consent, elle veut bien : tous les parents dorénavant n'hésiteront plus à faire pratiquer par leurs enfants ces exercices physiques qui, si on ne les avait montrés au dehors, seraient peut-être mort-nés dans nos lycées.

Après avoir constaté par des extraits de rapports des recteurs et des proviseurs que la situation générale des études classiques est satisfaisante, M. le ministre aborde la question des examens de passage et du baccalauréat :

Sur la nécessité de relever ou de maintenir le niveau des études par une application plus rigoureuse des examens de passage, tout le monde est d'accord. Le Conseil supérieur n'a jamais hésité à demander que l'on fortifiât le plus possible les examens de passage, de façon à débarrasser, au fur et à mesure, les classes des éléments inutiles qui retardent, qui alourdissent la marche générale des études. Ces examens de passage sont maintenus et sont plus sérieux qu'ils ne l'étaient il y a quelques années. Je dis qu'ils sont déjà sérieusement appliqués. Voici la dernière statistique pour l'Académie de Paris :

En 1887, sur 9 050 élèves, il en a été définitivement refusé, en octobre, 996,

soit un dixième. En 1888, sur 9 475 élèves. il en a été refusé 998. Vous voyez que la proportion est considérable.

Mais, afin que des garanties plus grandes, dans l'intérêt des études et dans l'intérêt de l'enfant, fussent données dans ces examens de passage, j'ai adressé, il y a quelques jours, à MM. les recteurs une circulaire dont je vous demande la permission de lire seulement quelques lignes. Je dis ceci :

« La circulaire du 28 septembre 1880 dispose qu'aux examens de passage chacun des professeurs de la classe « donnera une note spéciale et indépen- « dante », et que le proviseur décidera de l'admission ou du rejet d'après l'ensemble des notes. Cette manière de procéder ne m'a pas paru offrir toutes les garanties désirables. L'entente de tous les professeurs entre eux et des professeurs avec le chef de l'établissement, fournissant le moyen, soit d'expliquer certaines faiblesses, soit de signaler certaines négligences systématiques, permet seule de prononcer en toute sécurité et en parfaite connaissance de cause sur le sort des élèves.

« J'ai décidé, en conséquence, que l'admission dans la classe supérieure des élèves soumis aux examens de passage ou leur ajournement définitif en juillet ou en octobre serait prononcé par le chef de l'établissement, sur l'avis collectif et concerté de tous les professeurs de la classe réunis. »

Nous donnons, par conséquent, par là, à l'examen de passage un caractère, je ne dirai pas solennel, mais très officiel, très sérieux; nous l'entourons de toutes les garanties nécessaires et nous pouvons avoir la certitude — ce qui est, à mon sens, un grand bienfait — que les élèves qui arriveront dans les classes supérieures seront, je ne dis pas une élite, mais une bonne et sérieuse moyenne d'enfants ayant véritablement pu suivre le mouvement général de leurs études et en profiter. Sur ce point, je le répète, l'accord est complet et je pense que les quelques dispositions que je viens d'indiquer achèveront de mettre au point cette question nécessaire.

Il y a une autre réforme, celle du baccalauréat, dont tout le monde a parlé à peu près dans le même sens.

Messieurs, je suis d'accord à cet égard avec les orateurs que vous avez entendus. Je pense que le baccalauréat prête le flanc à la critique à plusieurs points de vue. Les programmes de l'épreuve sont trop chargés, les épreuves sont trop divisées, et enfin elles donnent trop au hasard.

Il est certain que la préparation hâtive au baccalauréat, cette préparation qui consiste à emmagasiner rapidement un certain nombre de connaissances mal digérées pour les oublier le lendemain de l'épreuve, est à la fois déplorable au point de vue du niveau général de l'examen et déplorable au point de vue du niveau des études elles-mêmes; il est certain qu'il en résulte ce double fait : que le baccalauréat n'a plus le crédit qui doit appartenir à un examen de cette valeur et que deux et trois des années de notre enseignement sont, pour ainsi dire, viciées, constamment troublées par une préparation qui détourne du véritable travail scolaire la plus grande partie des élèves.

Eh bien, Messieurs, j'aurai l'honneur de soumettre au Conseil supérieur, lors de sa prochaine session, — le texte en est à peu près arrêté, — un projet de réforme profonde du baccalauréat.

Ce projet, je ne veux pas le développer devant vous. Par les critiques que je viens de faire, je vous ai fait connaître l'esprit dans lequel il est conçu. Je n'en indiquerai qu'un point qui me paraît très important : c'est que je propose au Conseil supérieur d'admettre que l'élève pourra désormais apporter à l'appui de sa demande d'examen l'ensemble des notes et des témoignages qu'il a reçus pendant la durée de ses études.

Nous ne songeons pas à en faire une obligation, car nous ne voulons porter atteinte à la liberté de personne; mais la faculté sera donnée à chacun de présenter à ses juges le témoignage de sa vie scolaire et d'être jugé, par conséquent, non sur le hasard d'une épreuve qui peut être fâcheuse, mais bien sur plusieurs années de travail et d'études.

J'ajoute qu'en ce qui touche les établissements de l'État, je propose de prescrire que ce livret scolaire y sera régulièrement tenu.

M. Bourgeois arrive ensuite à la grosse question, au rôle relatif de l'enseignement des lettres anciennes et de l'enseignement des lettres modernes dans notre organisation de l'instruction secondaire. Avant de préciser les réformes qu'il reconnaît nécessaires, il fait l'historique de l'enseignement spécial. Nous reproduisons toute la fin de ce remarquable discours.

Nous avons un enseignement qu'on appelle spécial, enseignement qui est aujourd'hui donné à 22 000 enfants environ de nos lycées et de nos collèges, et qui a tendu de plus en plus dans ces dernières années à se développer dans le sens d'un enseignement classique moderne.

Pourquoi ne s'est-il pas développé davantage ? Je crois que, outre le nom dont l'effet a été fâcheux, il y a une autre cause à cet arrêt, à cette lenteur dans le développement : c'est qu'au début il y a été conçu comme visant un double objet : il a été conçu à la fois comme un enseignement secondaire, classique, pour ainsi dire, et comme un enseignement technique, pratique, professionnel. C'est avec cette ambiguïté que, dans les travaux préparatoires de la loi de 1865, dans les circulaires interprétatives dont M. Duruy a fait suivre le vote de la loi, on le trouve à plusieurs reprises spécifié et défini. C'est ainsi que je le vois déterminé dans l'instruction aux recteurs du 9 août 1865 :

« L'enseignement intermédiaire, par en bas confine à celui de l'école primaire, et par en haut se rapproche de celui des lycées. »

C'est ainsi que, dans un rapport en date du 26 avril 1865, il est dit à propos de cet enseignement :

« La France a besoin de contremaîtres dont la main ait été exercée par la pratique, mais aussi dont la pensée ne soit pas restée étrangère à cette culture qu'il appartient à la théorie de donner. »

Vous voyez, Messieurs, qu'il y a là deux choses qui, malheureusement, étaient contradictoires : à savoir que cet enseignement pouvait être à la fois un enseignement pratique dans le sens le plus strict du mot, puisqu'on parlait de préparer la main à la pratique de métiers et qu'on avait même créé des ateliers qui existent encore, à l'école de Cluny, et d'autre part, qu'il était possible de pénétrer cet enseignement pratique des lumières de l'enseignement général.

Il y a avait là deux éléments contradictoires. Les enfants qui se présentaient à l'entrée des établissements d'enseignement spécial, ou du moins les familles de ces enfants avaient évidemment à l'avance un choix arrêté. Les unes voulaient faire de leurs enfants des ouvriers, des contremaîtres, des hommes travaillant directement de leurs mains; les autres, au contraire, voulaient que leurs enfants fussent, plus tard, des patrons, des industriels, des commerçants, des agriculteurs. Dès lors, les uns ne trouvaient pas une préparation suffisante au point de vue professionnel et technique, parce qu'on ne pouvait pas donner un apprentissage spécial pour chaque profession, et les autres pouvaient craindre de voir leurs enfants, non pas s'abaisser, — ce n'est pas un abaissement, car tous les travaux sont un égal honneur, — mais de les voir entraînés dans la voie du travail purement manuel, alors qu'elles voulaient les diriger vers une sphère plus élevée au point de vue intellectuel.

Il y avait donc contradiction entre ces deux objets; c'est la peine de cette contradiction qui a été portée pendant de longues années par l'enseignement spécial et qui, peut-être, malgré le zèle des maîtres, malgré leur dévouement digne de tous les éloges, est encore, dans une certaine mesure, portée actuellement par cet enseignement.

Cependant, comme il avait en lui une sorte de force latente, il tendait à se développer, et il s'est, en effet, développé. Mais dans quel sens? Dans le sens d'un enseignement classique.

Tandis que d'une part les écoles primaires supérieures et professionnelles étaient créées, tandis qu'on commençait à y organiser fortement cet enseignement technique qui manque encore dans l'ensemble de notre système d'éducation générale, toutes les réformes opérées depuis 1870 dans l'enseignement secondaire spécial tendaient à en faire un enseignement classique moderne.

L'histoire des discussions qui ont eu lieu de 1881 à 1886 au Conseil supérieur — j'ai sous les yeux tous ces documents — est extrêmement instructive. Nous y voyons le temps d'enseignement porté d'abord de quatre à cinq années, puis à six, afin d'en faire un cours scolaire aussi complet que possible.

Nous voyons se produire des modifications dans le plan d'études; on abandonne en partie, dans l'enseignement, le caractère exclusivement professionnel et technique, pour y faire pénétrer plus largement les lettres, l'histoire et les langues étrangères.

Nous voyons instituer, en 1886, un baccalauréat spécial qui devient comme le couronnement de cet enseignement, et des débouchés donnés aux élèves qui ont passé ce baccalauréat.

Nous voyons enfin l'agrégation créée pour les maitres et même l'égalité de traitement accordée aux maîtres de l'enseignement classique, dans des conditions particulières déterminées.

Cette évolution, qui a été, pour ainsi dire, le résultat des circonstances, qui n'a été délibérée par personne, qui s'est trouvée en quelque sorte imposée au fur et à mesure des besoins, par la réalité et la nécessité des choses; cette évolution, dis-je, nous indique, avec la précision d'une expérience, ce que nous devons faire pour cet enseignement.

Nous avons à terminer cette évolution, à la rendre complète; nous avons à achever de placer sur le pied d'égalité, à côté de notre vieil enseignement classique, l'enseignement moderne qui ne lui nuira en rien, mais servira, au contraire, à le dégager et, par là même, à le relever.

Nous aurons ainsi, constitués côte à côte, et vivant chacun de sa vie propre, les trois ordres nécessaires : l'enseignement technique, terme dernier de l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement classique moderne et l'enseignement classique ancien.

Comment conciliera-t-on l'enseignement secondaire moderne avec l'enseignement secondaire classique ? Je ne veux pas entrer ici dans l'examen des détails de cette question. Je ne veux notamment pas discuter ce qu'on appelle la question des cycles, dont M. Combes vous parlait avant-hier, c'est-à-dire la question de savoir si on ne doit pas donner au début un enseignement commun, et diviser ensuite les jeunes gens en deux catégories distinctes : les uns se livrant à l'enseignement classique ancien et les autres à l'enseignement classique moderne.

Je ne crois pas que ce soit là, pour le Sénat, matière à délibération; ce sont des détails de caractère secondaire, en quelque sorte, et dont le Conseil supérieur, seul, dans notre pays, peut se saisir avec compétence. Ce que je voudrais définir, c'est le caractère que doivent avoir l'un et l'autre enseignement, et, spécialement, le caractère de cet enseignement moderne — et c'est par là que je termine.

Nous demandons qu'il soit nettement, d'une façon précise, un enseignement classique.

M. Hippolyte Maze. — Très bien !

M. le ministre. — Qu'entendons-nous par là ? Nous appelons, et nous pensons qu'on doit appeler enseignement classique, celui qui ne donne pas seulement à l'esprit une certaine quantité de savoir, mais qui lui donne surtout une méthode. Nous appelons enseignement classique celui qui, prenant l'enfant, lui apprend à penser et, par voie de conséquence, lui apprend à bien exprimer sa pensée. Nous appelons enseignement classique celui qui n'a nullement une destination utilitaire, une application particulière et immédiate, et qui n'est pas une préparation spéciale à telle ou telle profession.

L'enseignement classique n'est pas un enseignement de préparation à une carrière déterminée; c'est un enseignement qui doit donner l'éducation intellectuelle et morale dans sa généralité et dans son intégralité. Il doit rendre familières à l'élève ces idées générales qui sont une partie essentielle de ce patrimoine intellectuel reçu en héritage de la liberté politique et de la liberté de pensée de la Grèce, et qui, transmis par Rome, retrouvé à la Renaissance, enrichi par les sciences modernes, a abouti, à travers le XVIIe et le XVIIIe siècles, à l'éclosion de la Révolution française qui a fait l'âme de la France moderne.

Ce sont ces idées générales, cette aptitude à penser et cette méthode qu'il importe de donner dans l'enseignement secondaire moderne aussi bien qu'on les donne dans l'enseignement secondaire ancien.

Je crois qu'il est possible aussi, non pas sans doute d'arriver exactement aux mêmes résultats qu'on a obtenus et qu'on obtient par l'enseignement des lettres classiques anciennes, mais à des résultats parfaitement dignes d'entrer, sous d'autres points de vue, en comparaison avec eux.

Oui, je crois qu'il est possible, avec un enseignement moderne compris comme je viens de le dire, et inspiré de cet esprit, de faire des jeunes gens qui soient les égaux, dans la vie sociale, de ceux qui sont sortis de l'enseignement classique ancien.

Je crois que si nous associons dans un programme les sciences comprises et dans leurs éléments et dans leur méthode, l'histoire enseignée, non pas dans sa nomenclature, mais dans les rapports des causes aux effets; l'étude du langage — l'étude du discours, suivant le vieux mot qui est très précis et très exact — faite à l'aide des procédés qu'on applique aux langues anciennes, c'est-à-dire par la grammaire, la syntaxe, la composition, par l'exercice de la traduction exacte; si nous familiarisons l'esprit avec cette opération de faire passer une idée d'une langue dans une autre, c'est-à-dire de trouver deux expressions semblables de la même pensée, ce qui est le meilleur moyen pour arriver à l'analyse et à l'expression de cette pensée, nous pourrons produire une culture intellectuelle vraiment digne d'être appelée classique.

Si nous arrivons à constituer cet ensemble d'enseignements, et si nous y joignons, comme c'est notre volonté, l'histoire conservée pieusement des mœurs, des institutions, des littératures de toute cette antiquité dont on vous a parlé; si nous conservons cette histoire de toutes les choses qui ont préparé la Renaissance et la Révolution, nous aurons donné à ces enfants, sinon la connaissance littéraire, au moins l'intelligence et le sens de l'antiquité; nous aurons donné à ces esprits une préparation intellectuelle qui fera d'eux, je le répète, les égaux de leurs camarades.

Messieurs, nous avons donc écarté complètement l'idée d'un but utilitaire donné à l'enseignement improprement appelé spécial; nous avons écarté la préparation à une carrière et nous avons défini l'enseignement moderne. Cela est très difficile, Messieurs, et je regrette de ne pas l'avoir fait assez bien; mais ce sont matières délicates pour lesquelles il faudrait une étude approfondie, comme seul peut-être le pourrait faire l'orateur éminent que vous avez entendu à votre dernière séance.

Je me suis efforcé, cependant, de vous donner de cet enseignement classique moderne une définition que je crois suffisante pour vous faire comprendre au moins quelle valeur nous y attachons.

J'ai, Messieurs, avec moi, dans cette pensée, je le répète, les hommes très nombreux qui, dans la jeune Université, sont les plus brillants, les plus éclatants, les plus dignes représentants des lettres anciennes. J'ai avec moi des maîtres anciens sortis de l'Université qui siègent dans le Conseil supérieur, avec l'autorité que leur donnent les grands services qu'ils ont rendus à la science.

Les uns et les autres comme moi, Messieurs, pensent que nous pouvons par là donner à toute une génération l'enseignement dont elle a véritablement besoin; ils pensent que nous pouvons par là bien préparer la tête de ces jeunes gens à comprendre ce que leur temps demande d'eux : leur cœur à vouloir

fortement ce que la patrie, ce que la société moderne attendent d'eux, et enfin, — j'en reviens à cette question de l'éducation physique, — leurs corps à agir énergiquement pour soutenir leur pensée et leur volonté.

Je crois que, quand nous aurons fait ces hommes que je viens de définir, ils seront peut-être capables un jour d'écrire, sinon dans des livres, du moins dans leur vie une histoire qui sera digne du passé de notre pays et qui permettra de donner aux générations qui suivront d'autres livres à lire et d'autres exemples à admirer.

Après une suspension de séance, M. Berthelot prend la parole; il fait à son tour, en termes concis et frappants, l'historique de l'enseignement spécial et de la bifurcation, et expose avec une grande autorité un système nouveau, et qui consisterait à établir deux grands enseignements parallèles et autonomes, des lycées d'ordre littéraire et des lycées d'ordre scientifique.

Messieurs, après les beaux discours qui ont été faits avant-hier par M. Combes et par mon illustre ami M. Jules Simon; après le discours si éloquent et si bien dirigé de M. Chalamet, après le discours si net, si clair et si catégorique de M. le ministre, j'avais pensé un moment à renoncer à la parole; il m'a semblé cependant qu'il y avait quelque chose à dire qui n'avait pas été dit jusqu'à présent dans cette discussion.

Ce n'est pas que je veuille me mettre le moins du monde en contradiction, ni avec les orateurs qui ont parlé précédemment, ni avec M. le ministre; mais je crois qu'il y a certaines réserves à faire, certaines indications à fournir au point de vue de l'orientation qu'il paraîtrait préférable de donner à ce nouvel enseignement dont M. le ministre nous a tracé tout à l'heure le tableau.

Il y a un point fondamental que je n'ai pas vu indiquer jusqu'ici dans cette discussion, c'est le côté scientifique.

Eh bien, je crois — telle est du moins l'idée que je m'en fais — que c'est surtout par ce côté scientifique que ce nouvel enseignement pourrait se distinguer, prendre son véritable caractère, sa méthode et son éducation.

Je ne pense pas, si vous voulez me permettre de le dire, qu'un enseignement purement français, parallèle à l'enseignement des langues anciennes, ait la même portée et la même valeur.

M. Bardoux. — C'est précisément la question que je voulais poser.

M. Buffet. — C'est parfaitement vrai !

M. Berthelot. — Je partage sur ce point l'opinion de mon illustre ami, M. Jules Simon, et celle qu'a défendue avec tant d'éloquence notre collègue M. Chalamet. Je crois que les lettres anciennes ont une vertu éducatrice spéciale. Il y a, en effet, beaucoup de vérités profondes au point de vue philosophique, il y a beaucoup de choses, au point de vue de l'art et de la littérature, qui ont été dites par les Grecs et les Latins pour la première fois, et qui ont été dites sous une forme qui n'a jamais été dépassée ni même égalée. Par conséquent, je crois que leur étude ne peut pas être pleinement remplacée par l'étude des langues modernes, ni du français.

Ce n'est pas le moins du monde que je sois opposé à l'étude des langues modernes; je les crois, au contraire, indispensables. Je crois que dans toute éducation, soit littéraire, soit scientifique, elles doivent jouer aujourd'hui un rôle de premier ordre, parce que le caractère vers lequel tend la civilisation moderne, est un caractère d'unité, de généralité, l'énoncé de vérités et de formules communes à toutes les nations et à toutes les races. A ce point de vue, il faut que chaque grande nation se tienne au courant de tout ce qui se dit, de tout ce qui s'écrit chez les grandes nations voisines, il faut que chaque peuple soit au courant de la science des peuples voisins, ainsi que de leur art et de leur littérature. Les langues modernes sont également nécessaires pour tous à mon avis, leur connaissance doit jouer un rôle de premier ordre, aussi bien dans l'éducation scientifique que dans l'éducation littéraire...

Mais, je crois qu'il faut introduire dans cet enseignement français une vertu éducatrice spéciale et des méthodes différentes de celles qui conviennent à l'enseignement classique ordinaire. La chose est d'autant plus nécessaire, qu'il y aura beaucoup de temps disponible le jour où vous rendrez libre pour les études d'après le système nouveau, le nombre d'heures considérables qui sont, aujourd'hui, consacrées chaque année à l'enseignement des langues anciennes. Ce sont ces heures qu'il faudra occuper.

La caractéristique de ces deux enseignements, c'est que l'un d'eux serait un enseignement surtout littéraire, dans lequel l'étude des sciences prendrait une place moindre, limitée, réduite à ces éléments que tout homme cultivé doit connaître, tandis que l'autre serait un enseignement surtout scientifique, dans lequel l'étude des langues anciennes aurait disparu : on diminuerait ainsi pour les uns comme pour les autres cette surcharge extrême des programmes, ce surmenage intellectuel dont on se plaint si vivement, et qui résulte de la superposition de deux ordres de connaissances dans notre enseignement encyclopédique.

Ainsi le nouvel enseignement français, tel que je le conçois, serait, à partir d'un certain âge, consacré particulièrement aux sciences. Or, les sciences ont aussi leur vertu propre au point de vue des méthodes et de l'éducation de l'esprit. Elles forment des hommes et des citoyens qui sont utiles et nécessaires à la société, précisément parce qu'ils ont un caractère différent des hommes et des citoyens formés par une culture purement littéraire.

Dans cette conception de l'enseignement secondaire, l'éducation pour les deux groupes d'élèves aura des racines et des parties communes, et l'on atteindra le plus haut degré possible dans le développement intellectuel des uns et des autres, avec un mode d'évolution différent...

Si on maintient deux enseignements classiques parallèles, l'un consacré aux langues anciennes, l'autre au français, on ne sortira pas de la difficulté : on aura toujours, cette fois des deux côtés, un enseignement excessif, surchargeant les jeunes gens. La plupart ne s'attacheront qu'à certaines parties et négligeront les autres, comme il arrive aujourd'hui.

Il m'apparaît bien préférable que les jeunes gens qui auront la vocation scientifique trouvent, à côté de l'enseignement des langues anciennes, un enseignement parallèle dans lequel tout le temps qu'on donne dans les classes supérieures aux études anciennes sera consacré aux sciences, ce qui permettra l'application d'un programme beaucoup plus développé, beaucoup plus puissant. Un tel enseignement conduira de préférence à certaines professions, telles que la carrière de médecin, de pharmacien, d'ingénieur; il comprendra la préparation aux grandes écoles telles que l'École polytechnique, l'École de Saint-Cyr, l'École centrale et autres. Ce système permettra, et ce ne sera pas là l'un de ses moindres avantages, de dégager nos lycées, qui aujourd'hui, avec nos classes de mathématiques élémentaires et de mathématiques spéciales, sont tout à fait surchargés. Nous avons ainsi ces établissements colossaux, qui renferment 1 600 élèves et même davantage, situation que tous ceux qui y ont réfléchi regardent comme déplorable...

Dans les lycées littéraires, les classes finiraient à la philosophie. On en supprimerait absolument, sans aucune réserve, les classes de mathématiques élémentaires et spéciales, et la préparation aux écoles.

Aujourd'hui les proviseurs, par un zèle naturel, veulent toujours tout attirer à eux et avoir des lycées où le cercle de l'enseignement soit le plus étendu possible, de façon à réunir dans un même établissement toutes les variétés de cours. Eh bien, cet encombrement nuit de toute façon aux élèves. Je crois que si l'on opérait une séparation, en procédant avec la mesure nécessaire, — car j'expose en ce moment une idée générale, et il est clair que dans la pratique M. le ministre sait aussi bien que moi quels tempéraments, les degrés successifs qu'il est nécessaire d'observer, — je crois qu'on résoudrait par là beaucoup de difficultés relatives à l'organisation de l'enseignement secondaire.

Celle-ci, par exemple :

L'enseignement spécial, tel qu'il existe aujourd'hui, possède un enseignement scientifique parallèle à celui qu'on donne dans les établissements d'enseignement classique, et regardé en quelque sorte comme parasite par ceux-là.

Nous avons ainsi deux ordres d'établissements donnant le même enseignement. Or il n'y a pas de raison de principe ou d'utilité pour ce double emploi. Je crois que ce qu'il y aurait de plus sage, ce serait de le faire cesser par le nouveau système que je propose. Il suffirait d'identifier les grades et les diplômes des deux enseignements.

Quant aux professeurs, aux agrégés de l'enseignement spécial, aussi bien qu'aux bacheliers, on accorderait l'équivalence de leurs titres avec ceux de l'enseignement classique ordinaire.

On supprimerait alors cette duplicité de grades et de diplômes, de façon à n'avoir plus qu'un seul mode de recrutement public.

Je crois que cette manière de concevoir l'organisation moderne de l'enseignement secondaire donnerait la solution de ces divers problèmes.

Cependant, j'avoue que dans ce système il y a quelque chose qui pourra paraître douloureux à beaucoup de bons esprits : c'est cette division des jeunes gens en deux groupes distincts. Mais cette division est rendue nécessaire par le développement croissant des sciences. Le cerveau humain n'a qu'une certaine capacité ; on ne peut plus aujourd'hui, comme autrefois, y loger l'ensemble des connaissances nouvelles et sans cesse croissantes, par suite des développements de la science et des besoins de la civilisation moderne. Il n'est plus possible de maintenir à notre enseignement secondaire son caractère encyclopédique. Il faut donc en prendre son parti.

Sachons bien que persévérer dans cette voie, ce serait amener la décadence de notre enseignement classique, le faire tomber dans cette espèce de langueur dont on parlait tout à l'heure et qui serait funeste à la France. Pour voir prendre à notre enseignement secondaire, dans l'ordre littéraire aussi bien que dans l'ordre scientifique, toute sa floraison, il faut donner, à chacun des deux enseignements, son domaine propre et son organisation.

C'est ainsi que l'on pourra obtenir le développement régulier et complet de la jeunesse, les esprits étant élevés avec des méthodes éducatives non plus intégrales, mais parallèles et également puissantes ; c'est ainsi que nous arriverons au résultat le plus élevé possible, et pour le bien de l'humanité et pour celui de la France.

Ici se place un double incident ; M. Wallon interroge M. Berthelot sur les conséquences du système qu'il vient d'exposer, et M. Bardoux demande au ministre de préciser ses déclarations snr les sanctions de l'enseignement secondaire nouveau qu'il est question d'organiser.

M. Wallon. — Je voudrais adresser une question à l'honorable M. Berthelot: d'après votre système...

M. Berthelot. — Ce n'est pas un système organisé et complet de toutes pièces, monsieur Wallon, c'est une manière de voir que je présente et dont je ne puis examiner ici le détail et les applications.

M. Wallon. — Je prie M. Berthelot de répondre à cette question avant de descendre de la tribune : avec son système des deux enseignements, le jeune homme qui aurait fait des études classiques littéraires pourrait-il encore se présenter aux Écoles de Saint-Cyr ou Polytechnique ?

M. Berthelot. — Naturellement, s'il se met en mesure de satisfaire aux examens.

M. Wallon. — C'est bien grave. Vous ôteriez la base de l'enseignement à nos savants.

M. Berthelot. — Nullement ; mais ce n'est pas le moment de discuter ces applications.

M. Trarieux. — Et s'il y a deux ordres de lycées, à quelle époque l'enfant

choisirait-il? Il faudrait donc que ce fût à l'entrée même de ses études, avant qu'on pût connaître ses aptitudes. Cela seul condamne le système.

M. le président. — La parole est à M. Bardoux.

M. Bardoux. — Messieurs, je n'ai pas l'intention, à cette heure avancée de la séance, de faire un discours. Nous arrivons à la conclusion de ces très intéressants débats, et un ordre du jour — probablement — va être déposé par l'honorable M. Combes. Si je suis bien renseigné, cet ordre du jour approuverait les déclarations de M. le ministre.

M. Combes se déclarerait par conséquent satisfait et aurait l'espérance de voir la thèse qu'il a soutenue mise en pratique par le ministère de l'instruction publique...

M. Hippolyte Maze. — Il y aura peut-être d'autres ordres du jour.

M. Bardoux. — Il y aura peut-être d'autres ordres du jour, je ne le conteste pas ; mais je désirerais une explication sur un point essentiel. Avant de donner mon vote...

M. Combes. — Nous n'en sommes pas là encore.

M. Bardoux. — ... je voudrais demander à M. le ministre ce qu'il a entendu dire dans la péroraison de son éloquent discours. Toute la première partie a été consacrée à l'apologie de l'Université, et j'accepte cette apologie.

Mais, arrivant à serrer d'un peu plus près le débat, ayant à s'expliquer sur la réforme principale que l'honorable M. Combes avait développée, M. le ministre nous a dit — au moins c'est ce que je crois avoir compris — qu'il entendait créer deux enseignements secondaires parallèles, égaux, ayant la même sanction, ayant les mêmes avantages, ayant tous les deux ce même caractère abstrait, général ; et, faisant même la définition du mot « classique », M. le ministre a ajouté, si j'ai bonne mémoire, ayant tous les deux pour but de former l'âme des jeunes gens. Je viens demander à M. le ministre si c'est bien là sa pensée. Il voit l'importance de ma question.

De deux choses l'une : ou bien les deux enseignements auront le même but et les mêmes tendances, et alors on ne voit pas pourquoi l'un subsisterait à côté de l'autre ; et si les deux enseignements existent avec les mêmes avantages et les mêmes sanctions, c'est à bref délai la fin de l'enseignement basé sur les langues mortes.

M. Buffet. — C'est parfaitement vrai !

Un sénateur à droite. — C'est une question très précise qui vient d'être posée au ministre, elle mérite une réponse immédiate.

M. le président. — La parole est à M. le ministre de l'instruction publique.

M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. — Messieurs, je veux répondre d'un mot à la question qui vient d'être posée par l'honorable M. Bardoux.

Tout d'abord l'honorable M. Bardoux a établi un lien étroit entre un ordre du jour dont j'ignore la rédaction et que l'honorable M. Combes aurait préparé, et les déclarations que j'ai faites à cette tribune ; et il semblait indiquer par là qu'il y avait solidarité entre le discours de M. Combes et mes déclarations. Je me suis exprimé, Messieurs, avec une réserve extrême sur differentes vues personnelles de M. Combes et je n'en prends pas la responsabilité. Je ne prends la responsabilité que de ce que j'ai dit.

Maintenant, qu'est-ce que j'ai dit et y a-t-il un point à préciser dans mes explications? L'honorable M. Bardoux demande ce que j'entends par cette sorte d'égalité dont j'ai parlé entre l'enseignement classique moderne. J'ai voulu dire par là qu'il était désirable de faire cesser cette espèce d'inégalité morale où se trouve l'enseignement spécial par rapport à l'enseignement classique.

Permettez, Messieurs. J'ai dit qu'il était possible, qu'il était vraisemblable qu'un grand nombre de jeunes gens ne suivent aujourd'hui l'enseignement classique que parce que les familles considèrent que c'est le seul qui mène à certaines carrières et qui donne à l'homme qui l'a suivi le renom d'homme bien élevé.

J'ai dit encore qu'un certain nombre d'élèves que leurs familles destinent à l'enseignement classique seraient probablement, et avec plus de fruit, dirigés vers un autre ordre d'enseignement, si on pouvait donner à cet autre enseignement, dans l'Université, une sorte d'égalité de conditions.

Voilà ce que j'ai dit. Il ne me semble pas qu'il y ait là rien d'inquiétant, rien d'absorbant pour l'enseignement classique lui-même, attendu que voici ce que pensent, et ce que je pense avec eux, les maîtres qui sont les défenseurs les plus déterminés de ces lettres antiques dont vous êtes vous-même le défenseur, monsieur Bardoux :

Ils pensent qu'il en résultera, tout au contraire, un allégement considérable pour les études classiques débarrassées de ce trop-plein d'élèves qui les encombrent et les alourdissent; que ces études classiques reprendront un éclat qu'elles n'ont plus depuis un certain temps et que, par conséquent, il se formera dans un certain nombre de lycées, particulièrement réservés à ces études supérieures, une élite intellectuelle particulière, qu'il en résultera un nouvel éclat pour ces études littéraires à la destinée desquelles vous vous intéressez si justement.

Messieurs, un de nos collègues me fait remarquer que je n'ai pas parlé des débouchés. Ce ne seront pas les mêmes et ce ne pourront évidemment pas être les mêmes.

Il est certain que quelques débouchés seront spécialement réservés à des jeunes gens qui auront fait des études particulières; il est bien entendu que, pour entrer dans la Faculté des lettres, il faudra avoir suivi l'enseignement littéraire classique.

Voix diverses. — Et le droit, et la médecine?

M. le ministre. — Messieurs, j'ai dit tout à l'heure qu'il ne m'était pas possible — c'est pourquoi je n'ai pas insisté — de faire devant le Sénat un exposé complet de l'organisation nouvelle...

Voix à droite. — Faites-le!

M. le ministre. — Il est bien évident que, si vous voulez me demander, pour chacune des carrières en particulier, quel sera le diplôme exigé, il m'est impossible de répondre aujourd'hui.

Ce que je puis vous affirmer, c'est qu'il y a des carrières pour lesquelles il sera nécessaire, et toujours nécessaire, d'avoir reçu l'éducation classique ancienne, que par là même ces études recevront un courant continu d'élèves et qu'elles garderont l'éclat qu'elles avaient dans notre pays; de même que certaines autres carrières, dans lesquelles ces études ne sont pas nécessaires, seront les débouchés naturels qui permettront à un grand nombre de jeunes gens passant par l'éducation moderne, de trouver dans la vie l'application de leurs études et l'emploi de leurs connaissances.

M. Bardoux. — Je demande pardon au Sénat si j'insiste, mais il me semble que la réponse n'a pas été aussi nette que ma question l'a été.

Un sénateur à gauche. — Nous ne discutons pas un projet de loi.

M. Bardoux. — Nous ne discutons pas un projet de loi, sans doute, mais la question que j'ai posée en vaut la peine. Elle résume au fond tout ce débat.

Je partage l'opinion de M. le ministre lorsqu'il disait qu'il avait l'intention d'alléger l'enseignement classique encombré par une foule d'élèves qui n'ont pas l'aptitude nécessaire pour suivre les leçons de leurs maîtres et qui paralysent leurs efforts...

Oui, laissons-les aller à cet enseignement spécial que l'on appellera désormais enseignement secondaire français. C'est entendu.

Oui, je suis partisan des réformes introduites en 1886 dans cet enseignement, et je désire même voir créer l'unité du corps professoral pour le relever; mais je suis partisan aussi de la séparation complète de cet enseignement avec l'enseignement classique, donnant au mot « classique » le sens que vous lui donnez vous-même, c'est-à-dire l'enseignement des langues anciennes.

Si, au point de vue des résultats, vous mettez ces deux enseignements sur le

même pied; si vous déclassez, si vous transformez l'enseignement spécial qui a pour but de préparer les écoliers par la direction de l'esprit aux études agricoles, industrielles ou commerciales; si vous changez son appropriation, si vous le rapprochez de l'enseignement classique en en faisant un enseignement théorique, fonctionnant à côté, dans un sens parallèle, j'affirme que vous portez atteinte à l'enseignement classique lui-même.

Permettez-moi, Messieurs, de développer ma pensée. Je ne demande pas à M. le ministre autre chose que ceci :

Je comprends très bien qu'il veuille relever l'enseignement spécial, soit en créant l'unité du corps des professeurs, ce dont je suis partisan; soit en lui donnant des lycées spéciaux, ce dont je suis également partisan; mais je demande de la façon la plus positive si les deux enseignements auront le même résultat, les mêmes avantages au point de vue des carrières, et si la sanction sera la même, sauf, bien entendu, je le répète, en ce qui concerne l'École normale supérieure, les agrégations et ce que j'appellerai les fonctions universitaires. Votre réponse n'a pas été précise et nette.

Nous avons le plus grand intérêt, pour les carrières libérales que je considère comme très intéressées dans la solution de cette question, à savoir si l'enseignement spécial pourrait y conduire aussi bien que les études classiques proprement dites.

En un mot, est-ce que pour la magistrature, ou pour la médecine, ou pour toutes les professions qui dispensent de la science du droit; est-ce que pour les grandes administrations, le Conseil d'État ou les affaires étrangères, il y aura parité entre les deux diplômes, soit qu'il s'agisse du baccalauréat actuel ou du baccalauréat que vous voulez réformer par l'introduction du livret scolaire?

Ma question est précise : il y va de l'avenir des lettres anciennes.

Je demande à M. le ministre de me répondre catégoriquement.

M. le ministre. — Pour un certain nombre d'entre elles, oui!

Après un discours de **M. Maze**, qui demande la suppression du baccalauréat, et une réplique de **M. Combes**, l'ordre du jour pur et simple, demandé par le ministre, est adopté sans opposition.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

HOMMAGES MÉRITÉS

M. BURDEAU

Nous extrayons le passage suivant du Bulletin officiel de la *Société nationale d'encouragement au bien*, qui a distribué ses récompenses au Cirque d'Hiver, dans sa séance publique annuelle du 1er juin :

M. Burdeau (Auguste-Laurent), député du Rhône, trente-neuf ans, à Paris.

Sa famille étant sans fortune, ne put lui donner qu'une instruction primaire peu étendue et le plaça, au sortir de l'école, apprenti chez un tisseur. Là le jeune homme travailla avec ardeur à s'instruire, et y réussit si bien, qu'il obtint bientôt une bourse au lycée de Lyon, puis à Sainte-Barbe, où il remporta, en 1870, le prix d'honneur de philosophie au concours général. En même temps il fut reçu à l'École normale supérieure. Engagé volontaire bientôt après dans l'armée de l'Est, il combattit vaillamment, fut blessé, et fait prisonnier en Allemagne; il s'échappa à travers mille dangers, et sa belle conduite lui valut la croix de la Légion d'honneur.

Élu député en 1885, il fut rapporteur des budgets de l'instruction publique en 1886 et en 1889, rapporteur du budget des finances, puis rapporteur général.

M. Burdeau a été un des cinq délégués à la conférence ouvrière internationale à Berlin. On lui doit, en outre, un grand nombre de publications philosophiques et sociales. Il a collaboré à la *Revue des Deux Mondes*, au journal *le Soir*, au *Télégraphe*, au *Globe*, à la *Revue de l'Enseignement* et à l'*Éducation nationale*, il a traduit divers ouvrages allemands et anglais, d'économie politique, etc.

En honorant d'une médaille d'honneur une vie si bien remplie, nous avons voulu lui donner une preuve de sympathie et montrer, par l'exemple de cet enfant du peuple parvenu à une haute situation, ce que peuvent, dans un cœur bien né, l'intelligence secondée par l'amour du travail et le dévouement à la patrie.

Au moment où le nom de M. Burdeau a été proclamé, M. Jules Simon, président de la Société, s'est levé et a rappelé un souvenir qui a provoqué les applaudissements enthousiastes de l'auditoire. C'est lui qui, en 1871, alors qu'il était ministre de l'instruction publique, a attaché la croix de la Légion d'honneur sur la poitrine de M. Burdeau, âgé à cette époque de dix-neuf ans, élève de l'École normale supérieure, qui s'était distingué par sa bravoure devant l'ennemi.

M. ALESSANDRO D'ANCONA

Une fête intéressante a signalé, cette année, la clôture des cours de l'Université de Pise.

M. Alessandro d'Ancona, qui y professe avec le succès que l'on sait,

la littérature italienne depuis trente ans, qui y a formé quelques-uns des érudits les plus estimés de la péninsule, a reçu des mains de ses collègues de l'Université et de l'École normale un superbe album contenant, avec leurs photographies, celle de tous les professeurs italiens qui ont suivi son enseignement. La reliure de l'album, exécutée à Florence sous la direction d'artistes de valeur, reproduit exactement une reliure du temps de Henri II, qu'on peut voir au musée de Cluny. Des lettres et des télégrammes venus de tous les points de la France et de l'étranger attestaient en même temps la sympathie respectueuse de tous les savants pour un maître qui n'a pas moins bien servi la cause de l'érudition que celle de l'enseignement.

LE DINER DE L'ÉCOLE DES SCIENCES POLITIQUES

Le jeudi soir 19 juin a eu lieu, à l'École des sciences politiques, 27, rue Saint-Guillaume, le dîner annuel des professeurs de l'École, M. Boutmy, directeur, présidait, ayant à ses côtés M. Ribot, ministre des affaires étrangères.

Au dessert, M. Boutmy a porté un toast à M. Albert Sorel, élu cette année à l'Académie des sciences morales et politiques, et il a loué avec beaucoup d'élévation l'œuvre de l'historien de l'*Europe et la Révolution;* puis il s'est tourné vers M. Ribot, assis à sa droite, et lui a dit quelle joie patriotique éprouvait l'École à voir l'un de ses plus anciens et de ses plus brillants professeurs, diriger aujourd'hui la diplomatie de la France. Les paroles de M. Boutmy ont été fort applaudies, et c'est avec un très vif plaisir que l'on a vu le ministre se lever pour y répondre.

Après un court remerciement, M. Ribot, faisant allusion à quelques mots de M. Boutmy, qui avait parlé de « cette solide éducation historique, qui est nécessaire à l'homme politique », a retracé, à son tour, le portrait de l'homme d'État moderne et recherché quelles « parties » étaient pour lui les principales. Assurément, M. Ribot fait la part large à l'instruction générale, à la connaissance des précédents et des traditions de son pays; mais, a-t-il ajouté en substance, s'il fallait, chaque matin, songer à tous les siècles d'histoire qui nous ont précédé et les récapituler dans son esprit, une conscience d'homme n'y suffirait pas; le plus vigoureux y succomberait, et surtout, à force de savoir et de se souvenir, il oublierait d'agir. L'action est le propre de l'homme d'État. Que l'apprenti commence par s'instruire, qu'il emmagasine dans sa tête des faits et des exemples; mais, quand il sera devenu homme, qu'il n'y pense plus trop; il doit garder surtout ses méthodes de travail, et avoir toujours présent à l'esprit qu'il est fait avant tout pour agir. Ces méthodes, a ajouté le ministre en terminant, l'École des sciences politiques les fournit aux jeunes gens et elle les leur fournit excellentes; elles sont le complément nécessaire de toute bonne éducation diplomatique; aussi ne peut-on avoir l'idée d'aplanir absolument l'entrée de la carrière, et de supprimer, par exemple, le concours d'admission. Il faut, au contraire, l'étendre, et c'est à quoi l'on parviendra sans doute.

Le discours de M. Ribot a obtenu un très vif succès. M. Paul Leroy-Beaulieu s'est fait également applaudir après lui. Parlant au nom des professeurs, il a rappelé, avec beaucoup de bonne humeur, les premiers

débuts de l'École en 1871, dans une petite salle de la rue de l'Abbaye, et ses progrès successifs, jusqu'à son installation daus l'hôtel qu'elle possède à présent, et il en a profité pour faire un bel éloge de M. Boutmy qui, après avoir créé cette grande œuvre, a su, se faisant vraiment « évocateur d'âmes », susciter des vocations et, d'hommes jeunes et inconnus, faire des professeurs qui marquent aujourd'hui dans la science française.

L'ENSEIGNEMENT LIBRE CATHOLIQUE

M. Léon de Crousaz-Cretet publie, dans le *Bulletin* du 15 juin de la *Société générale d'éducation*, un intéressant article sur la dix-neuvième assemblée des catholiques. Nous en détachons les passages suivants :

« Comme toujours, les catholiques réunis en congrès au mois de mai ont donné une large part de leurs travaux et de leur attention aux questions qui concernent l'enseignement à tous ses degrés; c'est sur ce terrain, en effet, que la lutte est la plus vive et la plus ardente entre les défenseurs et les adversaires de l'Église catholique.

Nos amis ont su tirer, dès le premier jour, un merveilleux parti des facilités que leur donnait la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur, en dépit des mutilations et les restrictions dont cette même loi a été, peu de temps après, l'objet. En l'absence de M. l'abbé Boudinhon, l'éminent recteur de l'Institut catholique, Mgr d'Hulst, qui faisait à la commission l'honneur de la présider ce jour-là, a bien voulu lui exposer la situation de la Faculté de théologie de Paris. Il a rappelé comment un vote de la Chambre, rendu au cours d'une discussion budgétaire, avait supprimé les Facultés de théologie catholiques de l'État, ne laissant subsister que les Facultés de théologie protestantes. Pour combler cette lacune et pour réparer cette injustice, une Faculté libre a été fondée près de l'Institut catholique; elle a reçu tout dernièrement l'institution canonique du Saint-Siège, ce qui lui permet de conférer les grades d'une façon officielle. Cette faveur va lui donner un nouvel essor; déjà l'enseignement des langues orientales y est organisé d'une façon très forte; de nouveaux développements vont être donnés aux autres branches des sciences sacrées. Très important est le rôle des Facultés de théologie catholiques à notre époque; on peut dire que leur rôle est double : d'une part, elles fourniront aux paroisses des prêtres pourvus d'une solide instruction; et, d'autre part, elles seront en quelque sorte l'école normale où se formeront les professeurs de nos grands séminaires.

L'installation de Facultés de médecine catholiques répondrait, elle aussi, à un besoin bien urgent et à des *desiderata* bien souvent exprimés : car c'est surtout dans cet ordre d'idées que l'enseignement officiel présente les plus graves dangers. Malheureusement c'est là aussi que se rencontrent les plus sérieuses difficultés, tant sont grandes les exigences de la loi, si multipliées sont les conditions qu'elle impose aux Facultés libres. La première et la plus importante de toutes, c'est l'existence d'un hôpital d'au moins 120 lits mis à la disposition de la Faculté, de ses professeurs et de ses étudiants. A Paris on ne pouvait espérer, comme à Lille, traiter avec l'Assistance publique; il a donc fallu créer un hôpital de toutes pièces. On s'est mis à l'œuvre, sans se laisser arrêter

par les obstacles de toute nature que devait rencontrer une pareille entreprise. L'hôpital Saint-Joseph, installé à Vanves, ne compte encore que 50 lits; il en aura 100 l'année prochaine, et 150 l'année suivante. Même quand cela sera fait, l'organisation d'une Faculté libre de médecine n'en présentera pas moins de très grandes difficultés, à cause de la concurrence terrible de la Faculté officielle pourvue d'un outillage perfectionné, disposant des ressources que lui offrent tous les hôpitaux de Paris, où affluent les étudiants non seulement de toute la France, mais du monde entier. Avec une dépense annuelle de 60 à 80 000 francs, on pourrait peut-être arriver à organiser, non pas une Faculté libre, mais une simple École préparatoire : cela suffirait-il à attirer les étudiants que tant de raisons appellent sur les bancs de la Faculté officielle? C'est une question au moins douteuse. On voit, par ces quelques considérations, que la création d'un enseignement catholique de la médecine n'apparaît que dans un avenir encore assez lointain.

Avant d'entreprendre des constructions nouvelles, il faut réparer et relever celles qui existent depuis longtemps déjà et qui menacent ruine. La maison des Carmes, qui abrite actuellement l'Institut catholique, est dans un état de vétusté absolue; les salles de cours et de conférences sont insuffisantes; les collections de physique, de chimie et d'histoire naturelle ne peuvent plus trouver place dans les locaux qui leur sont assignés. Il est de toute nécessité de refaire au moins la partie des bâtiments qui bordent la rue d'Assas; c'est ce que M. Joseph Chobert, secrétaire général de l'Institut, a démontré dans un très intéressant rapport lu à la commission de l'enseignement. Les dépenses sont évaluées approximativement à 300 000 francs; c'est un gros chiffre sans doute, mais il n'y a pas trop lieu de s'en effrayer quand on songe que la souscription, à peine ouverte depuis quelques semaines, a déjà produit 78 000 francs.

Nos Facultés catholiques manifestent encore leur activité intellectuelle et scientifique en faisant paraître des Revues et des Bulletins qui ont pour objet de divulguer leurs travaux et leurs recherches, et d'établir un lien de plus entre les différentes branches de l'enseignement supérieur. M. Griveau a donné lecture d'une étude très complète sur les publications de ce genre et spécialement sur le *Bulletin de l'Institut catholique de Paris*, dont la création ne remonte qu'au 1er janvier de cette année.

Les professeurs des Facultés libres ne se bornent pas à enseigner la jeunesse qui se presse autour de leurs chaires; ils vont encore porter la bonne parole jusque dans les milieux officiels, où l'on professe la neutralité, sinon l'hostilité, pour tout ce qui tient au christianisme. C'est la tentative hardie et courageuse qui a été faite, cette année même, par l'honorable M. Gardair; et cette tentative, hâtons-nous de le dire, a été couronnée d'un plein succès. M. Gardair a obtenu du conseil général des Facultés de Paris l'autorisation de professer un cours libre sur la philosophie de saint Thomas dans une des salles de la Sorbonne; ce cours est suivi par plus de cent personnes, et notamment par plusieurs professeurs de l'Université qui témoignent, par leur présence assidue, de l'importance qu'ils attachent aux leçons de M. Gardair.

M. l'abbé Pisani a entretenu la commission du Congrès des savants catholiques qui doit se réunir en 1891. On n'a pas oublié celui qui se tint à Paris en 1888 et qui réussit au delà de toute espérance, puis-

qu'il réunit quinze cents adhérents et qu'un très grand nombre de mémoires y furent lus sur toutes les questions intéressant les sciences mathématiques, physiques, philosophiques, juridiques, économiques et historiques. En même temps la gestion financière de l'œuvre a été si habile qu'elle s'est traduite par un excédent de recettes de près de 2 000 francs. L'assemblée des catholiques de 1889 a vivement applaudi le rapport présenté par M. l'abbé Pisani, et s'est empressée d'adopter le vœu suivant qui en était la conclusion :

« Le Congrès : considérant qu'il convient de travailler à conserver aux enfants de l'Église la place qui leur a toujours appartenu dans le domaine de la science;

« Considérant qu'il ne faut pas se lasser de protester contre la théorie d'une prétendue incomptabilité entre la science et la foi; 1° manifeste ses sympathies aux organisateurs du Congrès scientifique international des catholiques qui doit se réunir en avril 1891; 2° émet le vœu que de semblables assemblées se tiennent périodiquement pour créer et entretenir des relations entre savants catholiques; 3° engage tous les catholiques zélés à contribuer au succès de l'entreprise en s'y associant par leurs travaux, leur adhésion et leurs offrandes. »

Le P. Lallemand a lu un rapport des plus remarquables sur les réformes de l'enseignement secondaire classique. Il a d'abord rappelé les vicissitudes sans nombre par lesquelles ont passé les programmes de ces études; pour ne rappeler que les plus récentes, ce sont les modifications apportées au régime de nos établissements secondaires par M. Duruy en 1865, par M. Jules Simon en 1872, par M. Jules Ferry en 1880. On sait quel était l'esprit de ces dernières; l'étude des langues anciennes était réduite dans des proportions considérables, la part faite aux sciences, aux langues vivantes, à l'histoire et à la géographie devenait prépondérante, le système des devoirs écrits faisait place à l'explication orale; c'était toute une révolution. Qu'en est-il résulté? un abaissement déplorable des études classiques : au bout de quelques années, les maîtres de tout ordre faisaient entendre les plaintes les plus vives et les mieux fondées; pour leur donner satisfaction, on dut nommer, en juillet 1888, une grande commission chargée d'examiner les modifications qu'il conviendrait d'apporter au programme. Ce sont les propositions de cette commission, sanctionnées par un arrêté ministériel du 28 janvier 1890, qui sont aujourd'hui le règlement des lycées et des collèges.

L'idée maîtresse de cette réforme, c'est un retour à l'ancien système, c'est-à-dire une part plus grande faite au grec ou au latin, de nombreuses restrictions apportées à l'enseignement des sciences, de l'histoire et des langues vivantes; les exercices de composition latine sont remis en honneur; le thème grec fait sa réapparition en troisième et même en seconde. Sous ce rapport, on ne peut qu'applaudir aux nouveaux programmes; car c'est la reconnaissance, sinon complète, au moins très large, des principes qui ont toujours prévalu dans les institutions libres. Mais ce qui manquera toujours aux établissements de l'État, c'est cette éducation morale basée tout entière sur la religion qu'on ne saurait remplacer par des exercices de gymnastique, si bien combinés soient-ils.

Il y a des gens qui, paraît-il, ne trouvent pas les programmes de

l'enseignement secondaire assez chargés, et qui veulent y adjoindre l'enseignement agricole. C'est, du moins, l'objet d'une proposition de M. Édouard Rey qui a été déposée, il y a quelque temps, sur le bureau de la Chambre des députés. M. Specht, dans une courte et excellente note lue à la commission du Congrès, a fait voir tout ce qu'une pareille innovation renfermait d'inconvénients. Il vaut bien mieux que les jeunes gens commencent par faire de bonnes études classiques, et qu'ils aillent ensuite recevoir l'instruction technique qui leur est nécessaire dans des établissements spéciaux, comme l'Institut agronomique de Paris ou comme l'École des hautes études agricoles de Lille. La commission a pleinement partagé les idées exposées par l'honorable M. Specht.

M. F. Gibon a donné lecture d'un très spirituel rapport sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. En groupant habilement un certain nombre de faits qui se sont produits depuis quelques années, en entremêlant sa démonstration de quelques anecdotes piquantes, il n'a pas eu de peine à établir que la fameuse loi Camille Sée avait produit des résultats déplorables, au point de vue physique comme au point de vue moral et intellectuel. C'est ce dont conviennent aujourd'hui les promoteurs les plus ardents des lycées de filles, comme le professeur Deschanel. Ils ne veulent pas renoncer à leur œuvre néfaste, mais ils sont obligés d'en confesser les désastreux effets. L'affaiblissement de la santé des jeunes filles par suite du surmenage scolaire, la perversion qu'engendre l'enseignement d'une morale sans Dieu et l'exemple de maîtres et de maîtresses corrompus, la formation d'une foule de déclassées impuissantes à trouver un gagne-pain dans ce brevet si ardemment sollicité : voilà quelques-uns des vices, disons mieux, des crimes imputables aux auteurs de la nouvelle législation sur l'enseignement des filles.

Le R. P. Regnault a entretenu la commission du Congrès de l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne. Nous n'en dirons rien ici, car ce rapport a été reproduit *in extenso*, ainsi que le vœu qui en était la sanction, dans le *Bulletin de la Société d'Éducation* du 15 mai 1890 (1). Nous nous contenterons de rappeler deux chiffres significatifs : l'Alliance comprend aujourd'hui 401 établissements ou institutions; dans le cours de l'année 1890, 177000 exemplaires d'ouvrages classiques ont été édités et vendus par ses soins.

Il serait fort à désirer qu'on arrivât à de pareils résultats en ce qui concerne l'enseignement primaire, aussi l'Assemblée des catholiques a-t-elle adopté le vœu suivant qui servait de conclusion à un travail de M. l'abbé Binz :

« Considérant que beaucoup de directeurs et de directrices d'écoles libres usent trop souvent, faute de renseignements suffisants, de livres classiques qui ne présentent pas toutes les garanties nécessaires au point de vue religieux, mais qui ont un caractère fâcheux de neutralité;

« Considérant, d'autre part, que les livres classiques publiés par des éditeurs chrétiens sont en général d'un prix plus élevé que les autres, par suite du nombre restreint d'établissements auxquels ils s'adressent;

« Dans le but de remédier à ce double inconvénient;

« L'Assemblée des catholiques émet le vœu : « 1° Qu'il soit formé,

(1) V. p. 235.

entre les directeurs et directrices des écoles primaires libres, une alliance analogue à celle qui fonctionne avec succès entre les maisons d'enseignement secondaire libres; 2° que la Société générale d'éducation et d'enseignement prenne l'initiative de la création de cette alliance, en cherchant à établir une entente entre les supérieurs des différentes congrégations enseignantes d'hommes et de femmes; 3° que la Société générale d'éducation et d'enseignement continue la publication d'une liste de livres classiques qui peuvent être recommandés en toute sécurité aux écoles libres. »

PROJET DE RÉORGANISATION DE L'AGRÉGATION DES FACULTÉS DE DROIT

Le ministre de l'instruction publique avait adressé à la date du 14 mai la circulaire suivante :

« Monsieur le recteur, les épreuves du concours d'agrégation de droit ne sont plus en accord avec l'enseignement des Facultés. Il y a un intérêt de premier ordre et pour l'enseignement et pour la science à ce qu'elles soient modifiées sans retard. J'ai l'intention de saisir le Conseil supérieur de la question. Mais auparavant je désirerais savoir le sentiment des Facultés de droit. Je vous prie donc d'inviter l'assemblée de la Faculté de droit de Lyon à me faire connaître le plus tôt possible quelles modifications elle serait d'avis d'introduire dans la forme et dans la nature des épreuves du concours de l'agrégation. »

Se conformant à l'invitation qui précède, la Faculté de droit *de Lyon* a, pendant les mois de mai et de juin, consacré plusieurs séances à l'exposé et à l'examen de réformes qui pourraient être apportées au régime actuel de l'agrégation des Facultés de droit.

Le 10 juin, M. Thaller a été chargé de résumer les diverses opinions qui ont été sucessivement exposées.

Son rapport a été lu dans la séance du 16 juin.

Voici le texte des résolutions adoptées par la Faculté (séance du 3 juillet 1890) :

« La Faculté estime que certaine proposition, tendant à sectionner l'agrégation en deux ou trois branches, présenterait plus d'inconvénients que d'avantages; car elle romprait l'unité du recrutement, pourrait à l'occasion provoquer au sein des Facultés de fâcheuses rivalités d'origine, déterminerait des difficultés considérables dans l'organisation du service courant, et surtout, de quelque manière que l'on arrêtât les programmes, entraînerait, à l'égard d'une partie du personnel, renonciation à ces garanties de connaissances juridiques premières sans lesquelles on ne peut prétendre à l'enseignement sûr et éclairé du droit.

« Elle fait observer que, dans les derniers concours d'agrégation, on n'en est plus à compter les hommes qui, mettant à profit cette initiation prétendue scolastique, ont marqué honorablement leur place dans les sciences sociales ou administratives par la puissance de leurs recherches et l'indépendance de leur talent; que la tendance des élèves à reproduire l'esprit de cet enseignement se retrouve dans le choix des sujets de thèses de doctorat ou de mémoires, empruntés le plus souvent à ces mêmes sciences; et elle en conclut que la nécessité des

temps n'exige nullement la réforme complète et radicale du système jusqu'à présent suivi.

La Faculté estime toutefois qu'il y aurait lieu de mettre les candidats en état de se produire, dès les épreuves préparatoires, dans une spécialité vers laquelle les porteraient leurs travaux antérieurs et leurs goûts;

Et pense que, à côté de deux compositions et de deux leçons communes pour tous, de droit civil et de droit romain chacune, ces épreuves preparatoires pourraient contenir une troisième leçon à option, portant sur telle branche d'enseignement de nos Facultés, autre, bien entendu, que les droits civil et romain, que le candidat choisirait en s'inscrivant pour prendre part au concours.

D'après les vœux de la Faculté : 1° La composition de droit romain serait désormais rédigée en français, ce qui permettrait de démasquer plus aisément des erreurs dont les circonlocutions et les périphrases d'une langue morte rendent la dissimulation souvent facile; 2° Chacune des trois leçons d'admissibilité prendrait une demi-heure seulement d'exposé, afin que le concours n'eût pas à se prolonger outre mesure; 3° Tandis que les leçons de droit romain et de la branche choisie par le candidat supposeraient vingt-quatre heures de préparation, le candidat tirerait une heure seulement avant la séance son sujet de droit civil, qui porterait sur un exposé d'une suffisante généralité, et il aurait à préparer cette leçon en chambre close sans autre secours que les Codes.

Les épreuves définitives comprendraient une leçon de droit *privé*, communes à tous les admissibles, et une seconde leçon à option, sur la partie déjà choisie par le candidat pour les épreuves préparatoires ou sur une autre, et chacune de ces deux leçons, préparée en vingt-quatre heures, occuperait trois quarts d'heure de séance.

La Faculté ne croit pas à l'opportunité d'abolir les argumentations, qui, ayant pour but de révéler la spontanéité d'esprit du candidat et sa facilité de repartie, le montrent au jury sous un aspect autre que les leçons. Mais elle pense que la durée de cette épreuve devrait être réduite d'une heure et demie à une heure, et surtout qu'il y aurait convenance à la faire porter sur un titre du Code civil plutôt que sur un titre du Digeste, ce qui permettrait à l'ensemble du jury de la suivre avec plus d'intérêt.

Dans ces conditions, elle croit aussi que rien n'empêcherait d'assurer la sincérité de l'argumentation, le sujet restant connu des trois parties huit jours d'avance, en attribuant le choix des questions au jury lui-même, qui les remettrait à chaque argumentant une heure avant qu'il ne montât en chaire, cette heure devant être passée par lui en local clos hors de la présence du soutenant.

En résumé, le programme du concours d'agrégation de droit, conservant d'ailleurs son unité, se ramènerait, d'après le sentiment de la Faculté de Lyon, au cadre et au tableau suivants :

Épreuves préparatoires. — Une composition de droit civil rédigée en 7 heures.

Une composition de droit romain rédigée en français, et pour laquelle 7 heures seraient également accordées.

Un exposé de principes de droit civil après une heure de préparation. — Une leçon de droit romain, après 24 heures de préparation. — Une leçon à option sur une branche d'enseignement autre que le droit civil

et le droit romain, choisie par le candidat, après 24 heures de préparation. (Épreuves durant chacune une demi-heure.)

Épreuves définitives. — Une leçon de droit privé (droit civil, droit commercial, procédure civile, droit international privé). — Une leçon à option (de 3/4 d'heure chacune, après 24 heures de préparation).

Une argumentation sur un titre du Code civil, tiré au sort huit jours d'avance, et prenant pour chaque soutenant une heure de séance.

(Les Questions seront remises par le jury lui-même à chaque argumentant une heure avant l'épreuve publique.)

Nous reproduisons d'autre part un extrait du rapport par M. Charmont, professeur à la Faculté de droit de *Montpellier :*

« Unanime à reconnaître la nécessité d'une réforme, la Faculté de droit de Montpellier s'est trouvée divisée lorsqu'il a fallu déterminer la portée même de cette réforme.

« Deux opinions se sont à très peu près partagé les suffrages de l'assemblée. La première demandait la création de plusieurs agrégations distinctes : l'une de droit public, l'autre de droit privé : la troisième d'histoire du droit et du droit romain (1). La seconde maintenait l'unité du concours, mais proposait de laisser aux concurrents, au moins pour l'une des épreuves, une certaine liberté d'option.

« Ces deux systèmes avaient été déjà présentés et soutenus dans les délibérations qui furent consacrées l'année dernière au projet de réorganisation des études de droit. Le projet adopté par notre Faculté admettait deux sortes de licence et deux sortes de doctorat. Le sectionnement de l'agrégation apparaissait alors comme la conséquence presque forcée d'une pareille réforme, et en effet, malgré quelques hésitations, le principe de ce sectionnement l'emporta. « Aujourd'hui, disait M. Meynial dans son rapport (2), l'unité des épreuves d'agrégation se justifie, « parce que l'enseignement actuel est presque exclusivement de droit « privé. Mais, en faisant au droit public une part égale à celle du droit « privé, il serait vraiment dangereux de ne pas apporter dans cet enseignement des tendances d'esprit différentes. »

« Mais le décret du 24 juillet 1889 s'est montré plus réservé. Il n'a pas touché au doctorat, et n'a pas consacré la distinction des deux licences. Il a fait seulement dans l'enseignement une part plus large au droit public, et accordé aux étudiants de troisième année le droit de choisir certains cours.

« Dans ces conditions, il a paru à quelques-uns d'entre nous que la division des agrégations ne serait plus en harmonie avec l'unité maintenue dans nos études. On a fait valoir également que, pour avoir plusieurs agrégations distinctes, il fallait y préparer les candidats par une spécialisation plus accusée dans l'enseignement.

« Ainsi la Faculté s'est trouvée amenée à revenir sur le vote qu'elle avait émis dans d'autres circonstances, et, par cinq voix contre quatre et une abstention, elle s'est prononcée en faveur du maintien de l'unité d'agrégation. »

(1) En réalité cette opinion ne faisait qu'adopter le projet de sectionnement proposé par M. Lyon-Caen. (*Revue internationale de l'Enseignement*, 1887, 2e semestre, p. 454.)

(2) Rapport sur un projet de nouvelle organisation des études de droit (p. 18).

Le rapporteur résume ainsi les délibérations de la Faculté :

Sans porter atteinte à l'unité du concours, elle croit cependant faciliter suffisamment la spécialisation des candidats en leur permettant de désigner eux-mêmes la matière de l'une des compositions écrites et de la seconde leçon d'admission.

Constatant l'insuffisance des épreuves d'admissibilité, elle voudrait que ces épreuves fussent complétées par un exposé oral portant sur le droit civil, d'une durée d'un quart d'heure, et préparé en une heure avec le seul secours des textes. Enfin elle exprime le vœu que les concours aient lieu tous les dix-huit mois.

Nous devons ajouter que, dans sa pensée, la première de ces réformes doit en préparer une autre plus importante : le sectionnement de l'agrégation, dont elle apprécie grandement les avantages, mais dont le succès pourrait être, à son avis, compromis par une application prématurée.

Les conclusions de ce rapport ont été approuvées par l'assemblée de la Faculté, dans sa séance du 18 juin 1890.

Liste des étudiants étrangers dans l'Université de Montpellier, 1889-1890.

	Droit.	Médecine.	Sciences.	Lettres.	Pharmacie.	Agriculture.	Total.
Grèce	»	7	»	»	»	14	21
Russie	2	4	»	»	»	11	17
Turquie	»	14	»	»	»	2	16
Égypte	7	4	»	»	»	1	12
Bulgarie	1	13	»	»	»	1	15
Roumanie	1	2	»	1	»	»	4
Serbie	1	»	»	»	»	»	1
Italie	»	1	»	»	»	1	2
Espagne	»	3	»	»	»	1	4
Suisse	»	»	»	»	»	4	4
Angleterre (Maurice)	»	2	1	»	»	1	4
États-Unis	»	»	»	»	»	3	3
Rép. Argentine	»	»	»	»	»	1	1
Brésil	»	»	»	»	»	2	2
Japon	1	»	»	»	»	»	1
Totaux par Facultés.	13	50	1	1	0	42	107

Plus une douzaine d'étudiants des colonies françaises, surtout de la Réunion.

Sur une population totale d'environ 890 étudiants. (Voy. *Revue internationale de l'Enseignement*, 1890, p. 243); c'est une proportion de 12 p. 100 environ, fort supérieure à celle de Paris (600 étrangers sur 9 000 étudiants, soit 6,5 p. 100), et probablement à celle de n'importe quelle Université française.

ASSOCIATION POLYTECHNIQUE

Nous empruntons cet extrait à l'allocution prononcée par M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, le 22 juin, à la distribution des prix de l'Association polytechnique :

« Je ne sais pas ce que dois le plus admirer dans cette admirable histoire de l'Association polytechnique que je lisais hier, dans le volume que M. de Lapommeraye a bien voulu me remettre; je ne sais pas ce

que je dois le plus admirer ou de la persévérance continue de l'effort, ou de la souplesse infinie avec laquelle vous vous êtes employés aux besoins nouveaux de chaque période de notre temps,

Vous avez les deux qualités qui sont les conditions essentielles de la vie : la force de l'idée génératrice et la faculté d'adaptation aux milieux et aux besoins qui sont les conditions mêmes de l'existence et du développement des individus comme des sociétés. C'est ainsi que vous avez d'abord donné l'enseignement primaire lui-même, alors qu'il n'était pas donné partout par l'État, puis, dès qu'il a commencé à être organisé, mais à être organisé d'une façon incomplète dans les programmes, vous en avez comblé les lacunes et vous avez appris ce qu'il n'apprenait pas; puis vous avez donné l'enseignement primaire supérieur.

Enfin, à la suite de cet admirable développement de l'instruction publique dans notre pays, que les adversaires de la République lui reprochent quelquefois, que nous proclamons toujours, chaque fois que nous en trouvons l'occasion, comme le titre de gloire le plus incontestable et le plus éclatant de la République, vous avez commencé à faire ce qui manque encore dans l'organisation générale de notre enseignement, c'est-à-dire de l'enseignement professionnel et technique. C'est là, aujourd'hui, que vous en êtes arrivés. C'est ainsi qu'à mesure que nous étendions, nous, Université de France, les frontières de notre royaume, vous portiez plus loin vos avant-postes et vous permettiez ainsi à l'Université d'espérer pour le lendemain de nouvelles et définitives conquêtes.

Aujourd'hui, c'est l'enseignement technique qui paraît être, non pas l'unique, mais la plus chère préoccupation de votre Association ; c'est l'enseignement technique auquel il semble que vous donniez des soins particuliers, comme dans la famille on les donne volontiers au dernier-né.

Cet enseignement technique, vous l'organisez à Paris, toujours avec cette variété et cette souplesse qui sont un des caractères de votre Association; vous l'organisez sur tous les points et vous l'organisez sur chaque point avec une nuance, avec un caractère spécial à chaque quartier, à chaque milieu. Comment s'étonner alors de votre succès et du nombre de vos auditeurs qui grandit tellement que vos portes sont toujours trop étroites et vos salles trop petites. En organisant cet enseignement professionnel, vous avez eu cette pensée, qui est bien la nôtre, que vous rendiez service non seulement à l'individu qui reçoit vos leçons, mais à la société française tout entière. Vous rendez service à l'individu parce que vous pensez, et vous avez raison, que si l'atelier fait l'ouvrier, le cours professionnel et technique fait le bon, l'habile ouvrier, l'ouvrier artiste dans son métier. C'est cet enseignement seul qui lui permet de connaître ce qu'on peut appeler la théorie de son métier.

C'est ainsi que, peu à peu, le sentiment des idées générales naît de l'éducation particulière, que des vues s'ouvrent pour lui de tous les côtés, et alors c'est là le grand profit définitif, que le niveau général de son intelligence s'élève, que son jugement s'affermit et qu'il peut apporter, même en dehors des questions de son métier, les qualités d'intelligence et de jugement que votre enseignement a développées en lui. De sorte que, sans avoir jamais fait de politique, vous en faites cependant et de la meilleure, et qu'on a pu dire de vous, avec raison, que l'Association polytechnique avait aidé le peuple français à conquérir sa liberté et que chaque jour elle l'aidait à la maintenir... »

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Arrêté du 12 juin relatif à l'emploi du temps dans les lycées et collèges.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, vu les propositions de la Commission pour l'étude des améliorations à introduire dans le régime des établissements publics d'instruction secondaire; le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu, arrête :

I. DURÉE DU TRAVAIL SÉDENTAIRE

ARTICLE PREMIER. — Dans les lycées et collèges, le maximum des heures de travail sédentaire (classes et études, y compris le dessin) est fixé à six heures dans les classes primaires et dans la division élémentaire; à huit heures dans la division de grammaire; à dix heures et demie en été et à dix heures en hiver dans la division supérieure (non compris les cours préparatoires aux écoles du gouvernement).

II. DURÉE DES CLASSES

ART. 2. — Dans les classes primaires et dans la division élémentaire les classes dureront deux heures et seront coupées par une récréation d'un quart d'heure.

ART. 3. — Dans la division de grammaire et dans la division supérieure, les classes consacrées à l'enseignement principal seront de deux heures; elles auront lieu, autant que possible, le matin. La durée des autres classes sera d'une heure et demie, sauf celle des classes de géographie qui sera d'une heure. Dans la classe de philosophie, la durée de toutes les classes, sauf celle de dessin, sera d'une heure et demie.

ART. 4. — L'autorisation de scinder chaque classe en deux classes d'une heure ou de réduire les classes de deux heures à une heure et demie pourra être accordée, par décision particulière, sur la proposition des recteurs, à condition que la dictée des devoirs soit remplacée dans ces classes par la distribution de textes autographiés.

ART. 5. — Une partie du temps enlevé aux classes par la réduction de leur durée à une heure et demie devra être restituée aux divers enseignements sous forme d'interrogation, de direction pratique du travail, etc. La nature, la durée et l'organisation de ces exercices pratiques, devant varier avec la matière de l'enseignement, le nombre et la force des élèves, seront l'objet d'une entente entre le proviseur et les professeurs sous le contrôle du recteur. Tout compte fait, il n'en devra résulter pour les professeurs aucune augmentation de service.

ART. 6. — La même réduction de la durée des classes pourra être opérée, dans les mêmes conditions, pour les classes correspondantes de l'enseignement spécial et les classes de mathématiques préparatoires.

III. EMPLOI DE LA JOURNÉE

ART. 7. — Le lever aura lieu, au plus tard, pour les divisions élémentaire et de grammaire, à six heures et demie; pour la division supérieure, à six heures en hiver, à cinq heures et demie en été. Une demi-

heure sera accordée pour les soins de la toilette; quelques minutes prises sur cette demi-heure pourront, dans la belle saison, être consacrées à une récréation dans la cour.

Art. 8. — La veillée facultative est supprimée. Elle pourra être temporairement rétablie à l'approche des concours et des examens.

Art. 9. — La durée de l'étude du soir sera de deux heures dans les classes de grammaire; de deux heures et demie, en troisième et en seconde; de trois heures en rhétorique et en philosophie. Dans les divisions élémentaires et dans celles de sixième et de cinquième, cette étude sera coupée au milieu par quelques minutes de repos et de libre conversation.

Art. 10. — L'entrée en classe pourra avoir lieu, le matin, soit à huit heures, soit à huit heures et demie.

Art. 11. — Une demi-heure sera consacrée aux deux principaux repas. Le dîner aura lieu soit à onze heures et demie, soit à midi.

Art. 12. — Le temps nécessaire pour les mouvements ne sera pris sur les classes que lorsque celles-ci auront une durée de deux heures. Pour toutes les classes d'une heure ou d'une heure et demie, le temps des mouvements sera pris sur la récréation, sauf les récréations d'un quart d'heure. Dans ce dernier cas, il sera pris sur l'étude.

Art. 13. — La distribution des heures de classe, d'étude et de récréation dans la journée sera déterminée, pour chaque lycée et collège, dans ces limites et sous ces conditions générales, par le recteur, sur la proposition des chefs d'établissement, et après avis de l'Assemblée des professeurs.

Art. 14. — Le présent arrêté aura son effet à partir de la rentrée des classes d'octobre 1890.

Léon Bourgeois.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, vu la loi du 27 février 1880; vu l'avis du conseil de la Faculté de droit et du conseil général des Facultés de Paris; vu l'avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique en date du 2 juillet 1890, décrète :

Article premier. — Les chaires de code civil de la Faculté de droit de Paris prendront, à dater de ce jour, le titre de chaires de droit civil.

Art. 2. — Quatre de ces chaires seront affectées à l'enseignement de la licence, savoir : deux en première année, une en deuxième et une en troisième année.

Les deux autres seront consacrées à l'enseignement du droit civil approfondi et comparé.

Art. 3. — Chacun des professeurs de droit civil pourra, à tour de rôle, demander à être chargé de l'un de ces derniers enseignements; la désignation sera faite annuellement par arrêté ministériel, après avis du conseil de la Faculté.

Art. 4. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris le 7 juillet 1890.

CARNOT.

BIBLIOGRAPHIE

Louis Liard, *Universités et Facultés.* — Ernest Lavisse, *Vue générale de l'histoire politique de l'Europe.* — Maurice Vernes, *Les Résultats de l'exégèse biblique.* — Ch. Dejob, *Madame de Staël et l'Italie.* — Gabriel de Mortillet, *Origines de la chasse, de la pêche et de l'agriculture.* — E. Guyau, *La Genèse de l'idée de temps.*

Universités et Facultés, par Louis Liard (1 vol. in-12. Paris, Armand Colin, 1890). — Si l'on peut dire d'un livre qu'il est venu à son heure, c'est bien de celui-là. Certes, les lecteurs de la *Revue* n'ont pas besoin qu'on leur présente le récent ouvrage de M. Liard, ni qu'on leur en démontre la portée. Toutes les questions qui intéressent et préoccupent le plus vivement, depuis des années, les membres de la Société de l'enseignement supérieur, se trouvent là traitées et résolues de main de maître. Ce n'est pas seulement l'œuvre spéculative d'un convaincu, c'est aussi, et à ce titre on ne saurait l'étudier de trop près, l'œuvre d'un homme qui est une force agissante, qui, mieux que personne, peut concourir à la réalisation des idées qui nous sont chères et les faire passer du domaine de la discussion dans celui de la pratique. Le problème est maintenant posé, publiquement, officiellement pour ainsi dire, en face du pays et de l'opinion. Il ne saurait être question désormais de reculer. Tout le monde sent que l'heure est venue de prendre un parti et de marcher résolument. Les plus récalcitrants, les plus endurcis, se trouveront gagnés par le livre de M. Liard. Devant cette lumineuse exposition, devant cette argumentation si ferme et si serrée, il n'est plus permis d'hésiter ou de rester indifférent. Notre cause ne pouvait rencontrer un auxiliaire plus puissant ni un défenseur plus éclairé. C'est pour cela qu'on a le droit de dire de ce livre qu'il marque une date. L'auteur a su rendre justice aux vaillants efforts de tous ceux qui ont préparé l'œuvre de régénération de l'enseignement, aux ouvriers de la première heure. Mais il ne faut pas, d'autre part, que la confiance dans le succès définitif nous amène à des appréciations trop optimistes. Cette question, à notre avis capitale, de la coexistence possible dans notre pays de grandes Universités et de Facultés isolées est encore bien obscure, bien grosse de menaces. On aurait tort de le dissimuler, c'est là que gît l'obstacle par excellence, la pierre d'achoppement. Il n'est pas de ville possédant à l'heure actuelle des Facultés qui ne soit prête à tenter tous les efforts imaginables pour défendre sa prérogative et en justifier le maintien. Marseille, Poitiers s'agitent déjà. Demain, ce sera le tour de Caen, et d'autres dont on pourrait dire les noms. Que fera l'État en présence de ces revendications multiples ? Faiblira-t-il ? Que deviendront dans ce cas les cinq ou six grands centres rêvés ? Si l'on se trouve amené par la nécessité à augmenter le nombre des centres choisis, c'est à coup sûr l'avortement qu'on prépare. Seize Universités

ne donneront rien de plus, ni rien de mieux que l'état actuel, si ce n'est peut-être un sensible accroissement des dépenses. Ce que nous devons tenter à tout prix, c'est de préparer l'opinion à une réduction fatale des centres universitaires. Pour cela, comme pour tout le reste, l'apparition si opportune du livre de M. Liard peut être d'un secours singulièrement efficace. Nous n'avons pas à faire l'éloge de cette forme si nette et si vigoureuse. Il est tels chapitres, comme le second : « Les Facultés à la fin du second Empire », qui sont de saisissantes pages d'histoire, ou d'autres comme le douzième et le treizième, qui sont des plaidoyers superbes, dont la portée n'échappera à aucun lecteur. Le discours prononcé à Palavas clôt dignement ce livre si chaud, si plein de l'amour de la science et du pays, et destiné par là même à un retentissement considérable.

Vue générale de l'histoire politique de l'Europe, par Ernest Lavisse (1 vol. in-18. Paris, Armand Colin, 1890). — Voilà un livre qui comptera comme l'une des œuvres historiques lesplus fortes et les plus personnelles parues dans ces dernières années. Jamais peut-être l'éloquent professeur de la Sorbonne ne s'était élevé plus haut, donnant ainsi une nouvelle preuve, et non la moins éclatante, de la singulière portée de son esprit. Dans l'ensemble à la fois si solide et si varié de ses travaux, ce livre tiendra une place à part. C'est qu'il en est en quelque sorte la synthèse, et une synthèse mûrement réfléchie et longuement élaborée. Après en avoir tracé l'esquisse, il y a quelques années, dans la préface de la traduction de l'ouvrage de Freeman, il a repris ce premier essai, déjà fort remarquable, l'a élargi, complété, en le mettant, si je puis dire, au point, et en tenant compte des préoccupations qu'inspire la politique actuelle. Il a mis à profit les réflexions si profondes et si justes que lui avaient suggérées à diverses reprises les événements de ces derniers temps. Il nous a donné ainsi quelque chose de définitif, de bien équilibré, où chacune des grandes périodes de l'histoire européenne a reçu un développement également harmonieux et régulier. Ce qui frappe, en effet, dans ce livre, c'est un rare sentiment des proportions et du rapport exact des choses. Chaque groupe de faits y est exposé à son vrai point de vue. Aucune époque ne s'y trouve sacrifiée aux dépens de l'autre. Le moyen âge, en particulier, et ce n'est point l'un des moindres mérites de ce tableau, y occupe la place prépondérante à laquelle il a droit. M. Lavisse a bien compris que si nous connaissons l'antiquité et les siècles modernes, mieux que le moyen âge et que l'époque contemporaine, c'est surtout un des effets de notre éducation. Comme il le dit quelque part (p. VII), le moyen âge a ébauché les nations qui se sont achevées au cours de notre siècle. Ces deux époques sont donc les plus importantes, les plus décisives, dans l'histoire politique de l'Europe. Voilà un point de vue qui a échappé à nombre d'historiens. C'est qu'une culture incomplète les amène trop souvent à considérer la formation de l'Europe comme le résultat des grands changements qui coïncident avec le commencement des temps modernes. Seulement, je me demande si la préoccupation de mettre cette vérité dans tout son jour, n'a pas conduit M. Lavisse à restreindre le rôle et la part de plusieurs grands événements de cette même période moderne. Il est certain, pour ne citer qu'un seul exemple, que

les conséquences de deux mouvements essentiels, tels que ceux de la Renaissance et de la Réforme, sont appréciées assez sommairement, et, à un point de vue, j'oserais dire, un peu exclusif. Ce n'est pas tout de prouver (p. 110 à 114) comment la découverte du Nouveau Monde, la Renaissance et la Réforme ont fait payer leur bienvenue. Il fallait encore montrer l'autre face de la pièce et exposer ce que le monde doit, en particulier, aux nobles et audacieuses conquêtes de l'esprit de la Renaissance. C'est à ces conquêtes que nous sommes redevables en grande partie de ce que nous sommes. M. Lavisse juge trop cet admirable mouvement, en s'en tenant au côté italien. Quand il dit (p. 114) que la Renaissance a fortifié l'autorité du prince, en restaurant le culte de l'État antique, qui se suffisait lui-même et dont la *lex suprema* était l'intérêt, on peut n'être pas tout à fait d'accord avec lui. Il y a eu d'autres résultats, meilleurs et plus féconds, qui valaient la peine d'être indiqués. D'ailleurs, cette appréciation ne s'applique que pour une faible part à la Renaissance française. Il n'y a pas eu au XVIe siècle que l'évangile selon Machiavel. A coup sûr, plus on étudiera l'histoire de cette période en France et plus on se rendra compte de sa robuste originalité et de l'action puissante qu'elle a exercée. Mais c'est là une objection d'ordre secondaire qui, étant donné le plan même de l'œuvre, n'est peut-être pas à sa place. Le but de l'auteur était avant tout de décrire la formation des États européens et les causes historiques d'où sont sorties leur situation et leurs relations politiques actuelles. Il ne pouvait donc que difficilement s'astreindre à tenir compte de considérations de ce genre. Ne voulant rien dire d'inutile, il s'en tient à la politique générale et s'il parle d'autre chose ce n'est qu'accidentellement.

L'esprit qui anime cette œuvre est celui d'une haute et sincère impartialité. Est-ce pour cela qu'elle contient, surtout vers la fin, des prédictions tristes, des vues qu'on pourrait presque qualifier de pessimistes? Après avoir pris son élan si haut dans le passé, il était impossible à l'historien de s'arrêter au seuil des temps futurs. « Après qu'on a vu tant de changements, des États naître et mourir, des empires crouler qui s'étaient promis l'éternité, il faut bien prévoir de nouvelles révolutions, des morts et des naissances. » Certes, M. Lavisse ne doute pas de l'humanité. Il a su trouver, en maintes circonstances, des accents clairs et joyeux, qui témoignent de sa confiance en l'avenir. Lisez ses discours aux jeunes gens. Il n'y a pas de foi plus ardente que la sienne dans le progrès et dans la marche en avant. S'il nous montre les nuages amoncelés de tout côté, il faut donc admettre qu'il le fait, en quelque sorte, malgré lui. Peut-être que s'il avait tenu compte du mouvement social qui grandit et qui, depuis quelque temps, force l'attention générale des politiques, il nous aurait ouvert d'autres perspectives, à certains égards plus consolantes. C'est de ce côté-là seulement qu'il aurait pu montrer la lumière et l'espérance. Il est vrai que le livre est déjà vieux de quelques mois, et c'est, dans ces temps-ci, un fait qui explique bien des choses. Laissons le soin de faire entendre la parole de paix et de sérénité à celui qui dans vingt ans entreprendra à son tour la tâche audacieuse que M. Lavisse vient d'accomplir avec un sens si droit et un si admirable talent.

Les Résultats de l'exégèse biblique: l'histoire, la religion, la littérature,

par MAURICE VERNES (1 vol. in-18. Paris, Ernest Leroux, 1890). — Les lecteurs de cette Revue ont déjà eu l'occasion de lire et d'apprécier l'exposé des idées de M. Maurice Vernes, en matière d'exégèse biblique (n° du 15 mai 1888). On retrouve avec plaisir dans le nouveau volume qu'il vient de publier le tour alerte et hardi, le ton personnel, parfois agressif, mais jamais banal, qui ont, à diverses reprises, attiré l'attention des historiens sur les travaux du savant professeur de l'École des Hautes Études. Certes, il est permis de ne point être de son avis, de ne pas se rallier à ses théories également subjectives et exclusives. Mais, ce qu'on ne peut lui refuser, c'est une absolue sincérité, une grande bonne foi et un rare talent. Après avoir, depuis plusieurs années, publié dans différents recueils ses travaux de critique, d'analyse et de polémique, M. Vernes a cru le moment venu de nous exposer l'ensemble de son système. Il est convaincu que ses maîtres et ses devanciers n'ont apporté dans toutes ces questions qu'une très ingénieuse érudition et une méthode fort insuffisante : ce qui ne l'empêche pas de rendre hommage aux leçons de MM. Reuss et Kuenen. Pour lui, la Bible envisagée dans ses deux grandes collections, la *Loi* et les *Prophètes*, est essentiellement une œuvre des temps de la Restauration. A partir de l'an 400 avant notre ère se trouvent réunies les conditions d'une incomparable production littéraire et théologique. Le résultat de ses études peut être formulé dans cette proposition aussi nette que possible, qui a du moins le mérite de ne donner aucune prise à l'équivoque. « La Bible est l'expression de la croyance des Juifs aux temps de la Restauration ; elle nous apprend quelle idée ils se faisaient de leur passé et de leurs rapports avec la divinité. » Les livres bibliques se trouvent donc en quelque sorte tous rajeunis. C'est à ce prix que M. Vernes parvient à reconstituer leur unité d'inspiration et de pensée. Pour ce qui concerne la religion, l'auteur donne, en gros, raison à l'opinion traditionnelle contre l'école moderne. Il nie le polythéisme des Hébreux et déclare que la Bible contient d'un bout à l'autre l'expression de vues religieuses d'une grande spiritualité. Au point de vue de l'histoire, il se refuse à admettre tout ce qui est antérieur à l'établissement des Israélites en Palestine et voit dans l'épopée des origines juives, non point la tradition plus ou moins altérée d'un passé fort ancien, mais la mise en œuvre, aussi éloquente qu'ingénieuse, de certaines thèses morales et dogmatiques. Le *Précis d'histoire juive* publié par l'auteur renferme la justification plus détaillée des théories dont il expose la substance dans son récent ouvrage. On voit par le rapide résumé que nous venons d'en faire, à quel point il s'écarte des idées généralement admises. Comme M. Vernes le dit quelque part (p. 227), le centre de gravité des questions est en quelque sorte déplacé. La critique compétente jugera de la valeur de ses opinions. En tout cas, il n'est pas mauvais qu'une réaction de ce genre, même exagérée, ait été une fois tentée.

Madame de Staël et l'Italie, avec une bibliographie de l'influence française en Italie de 1790 *à* 1814, par CH. DEJOB (1 vol. in-12. Paris, Armand Colin, 1890). — Il est curieux de constater le retour de faveur qui s'attache en ce moment à Mme de Staël. Après la publication des papiers de Benjamin Constant, après celle des lettres publiées par M. Ménos,

est venu l'important ouvrage de lady Blennerbrassett, dont une traduction française paraissait il y a quelques mois, puis l'article de M. Faguet, et plus récemment encore l'étude si juste de M. Brunetière, sans parler de travaux d'ordre plus général, tels que celui de M. Godet sur les écrivains de la Suisse française. Le nouveau livre de M. Dejob vient donc tout à fait à propos. Il traite d'un des côtés les plus attrayants de l'œuvre littéraire de Mme de Staël. Il est, comme on peut s'y attendre, élégant, de lecture agréable, bien informé. La question y est largement posée. Plusieurs appendices, tels que ceux consacrés à l'étude des littératures étrangères en Italie avant Mme de Staël, aux articles, ouvrages ou opuscules italiens relatifs à Mme de Staël et à sa famille, etc., renferment d'utiles renseignements. Il faut signaler, en particulier, la bibliographie de l'influence française en Italie de 1796 à la fin de l'Empire qui termine le volume. C'est là une heureuse idée qu'on ne saurait trop encourager. Le savant M. Alexandre d'Ancona avait déjà fait une tentative à peu près analogue pour une période différente, dans son édition du *Voyage de Montaigne*. M. Dejob a bien fait de l'imiter.

Origines de la chasse, de la pêche et de l'agriculture, par Gabriel de Mortillet. Tome Ier, Chasse, pêche et domestication (1 vol. in-8°. Paris, Lecrosnier et Babé. Bibliothèque anthropologique, 1890.) — Un ouvrage du genre de celui-ci faisait jusqu'à présent complètement défaut en France. Il fallait, pour tout ce qui touche à ces délicates questions d'origines, recourir aux travaux de détail disséminés dans des Revues spéciales, sans compter que sur nombre de points la doctrine n'était pas fixée. Personne n'était mieux qualifié que M. de Mortillet pour entreprendre le travail d'ensemble qui manquait. Il a su tracer un tableau complet, à la fois clair et précis, évitant les discussions inutiles, les considérations oiseuses, s'appliquant avant tout à donner des textes et des faits et présentant sur chaque question l'état exact de la science. Grâce à lui, il est maintenant permis de s'initier à cette histoire, si pleine d'intérêt et pourtant encore si peu connue du grand public.

Le traité dont M. de Mortillet vient de publier le premier volume est le résumé d'un cours professé à l'Association pour l'enseignement des sciences anthropologiques. Il comprendra l'histoire de la chasse, de la pêche, celle des animaux domestiques et enfin celle de l'agriculture. On voit que la matière est ample et féconde. Le premier fascicule, qui vient de paraître, concerne plus spécialement les animaux; le second, qui doit le suivre de près, est réservé aux végétaux, c'est-à-dire à l'histoire de la Sylviculture, de l'Agriculture et de l'Horticulture. L'auteur énumère successivement pour chaque période, avec de nombreuses figures à l'appui, les animaux chassés et pêchés, les engins employés et les procédés en usage. Après les temps préhistoriques : paléolithique, néolithique, âge de bronze, viennent les nations sauvages et l'antiquité classique. On souhaiterait de plus longs développements sur cette dernière période, en particulier sur la Grèce et sur Rome; mais l'auteur a sans doute pensé que les éléments de cette étude pour tout ce qui touche à l'époque classique étant beaucoup plus accessibles et par là même plus connus, il n'y avait pas lieu d'y insister. La troisième partie, consacrée à la domestication, est peut-être la plus nou-

velle et la plus attachante du volume. Je signalerai en particulier les chapitres si solides, relatifs aux oiseaux domestiques, au chien et surtout au cheval. Il y a là d'excellentes pages, sobrement écrites, vraiment pleines de données curieuses. Des conclusions très personnelles et très nettes terminent chacune des parties. Dans l'une d'elles, l'auteur demande un laboratoire de recherches et une sorte d'école pratique d'évolution, où l'on ferait des expériences à longue échéance pour obtenir des améliorations plus régulières, plus certaines, plus actives et plus complètes. Au point de vue de la domestication, affirme M. de Mortillet, tous les grands progrès à venir dépendent d'une connaissance précise des lois de l'évolution et d'une application intelligente de ces lois. En souhaitant à cet ouvrage la diffusion qu'il mérite, je lui ferai cependant un reproche, c'est de n'avoir pas fait une place suffisante aux théories ou aux opinions différentes de celles de l'auteur. Il y avait lieu, dans bien des cas, de les indiquer et souvent aussi de les discuter. On s'étonne beaucoup, par exemple, de ne voir citer nulle part, à propos de la domestication, le livre devenu classique de Victor Hehn, *Culturpflanzen and Hausthiere*. Il était à propos de tenir compte des idées de ce remarquable ouvrage, un des plus importants qui aient paru sur la matière (1).

La Genèse de l'idée de temps, par M. Guyau, avec une introduction par Alfred Fouillée (1 vol. in-8°. Paris, Félix Alcan, 1890). — Nous ne pouvons que signaler cette étude comme une contribution importante à la théorie de l'évolution qu'elle modifie d'une manière notable. Ce qui fait l'originalité et la nouveauté des idées formulées par Guyau, c'est qu'il ne fait point dépendre la perception de l'étendue de celle de la durée; il admet, sinon la priorité de la perception de l'étendue, tout au moins la simultanéité primitive des deux représentations. Nous n'apprendrons rien en disant que là comme partout, Guyau a su introduire le mouvement, la vie, voire même le point de vue poétique. Dans l'introduction assez étendue qui précède ce volume, M. Fouillée expose la théorie kantienne du temps et, après l'avoir comparée avec la théorie évolutionniste, montre de quelle manière ingénieuse et profonde Guyau a analysé le sentiment de la durée.

A. L.

(1) J'ajouterai même qu'il ne serait peut-être pas inutile que quelqu'un songeât à le traduire un jour.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26176.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis ALFIERI, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr APATHY, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*,
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr AVENARIUS, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
DE BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lembera-Léopold*.
Dr TH. BILLROTH, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BONGHI, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume CREIZENACH, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr CZIHLARZ, Professeur à l'Université de *Prague*.
DAREY, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron DUMREICHER, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. FELMERI, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. FERRI, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald FISCHER, Professeur de géographie à l'Universite de *Kiel*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr GAUDENZI (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRÜNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
GYNER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
HAMEL (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HERZEN. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. HOKAN, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. VON IHERING, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr KEKULÉ, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*
KRÜCK, Directeur du Réal-gymnase de Würsbourg.
The Rev. BROOKE LAMBERT, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr LAUNHARDT, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr LAUR, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*
MICHAUD, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr MUSTAPHA-BEY (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*,
Dr NÖLDEKE, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
PHILIPPSON, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
POLLOK, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr RAMON DE LUNA. Professeur à l'Université de *Madrid*
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
Dr SJÖBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. VON STEIN, Professeur d'économie politique l'Université de *Vienne*.
A. SACHERCOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STORRK, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Professeur à l'Université de *Christiania*
Dr THOMAN, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr THORDEN. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr ZARNKE, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches, en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES
A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
FribourgenBrisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Rœcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe broths.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liége, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints Pères. — 26176.

Dixième année. — N° 8. 15 Août 1890.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint.*

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1890

Sommaire du n° 8 du 15 Août 1890

Pages.

L. Léger . . . . . *La Chaire de Mickiewicz au Collège de France* 113

Victor Egger. . . . *Science ancienne et Science moderne*. . . . 129

Projet de loi ayant pour objet la constitution des Universités 161

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT. 187

Nouvelles et Informations. 204

Actes et Documents officiels. 210

Bibliographie. 218

AVIS

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

LA CHAIRE DE MICKIEWICZ

AU COLLÈGE DE FRANCE (1840-1884)

L'attention publique vient d'être ramenée sur le nom et l'œuvre d'Adam Mickiewicz. A vrai dire le nom du poète était un peu oublié chez nous; son œuvre a peu de lecteurs dans la génération contemporaine. Elle mérite cependant d'être connue; mais elle a besoin de nombreux commentaires. La présence des délégués du Collège de France à Montmorency lors de l'exhumation du grand poète, l'éloquent discours de M. Renan, ont appris ou rappelé à beaucoup de personnes que Mickiewicz avait professé autrefois dans notre premier établissement scientifique. Le moment est favorable pour rechercher dans quelles circonstances cet enseignement a été fondé, quels en furent le succès et les vicissitudes. Il y a précisément cette année un demi-siècle que la chaire de langues et de littératures slaves a été créée. La translation des cendres d'Adam Mickiewicz coïncide avec un jubilé scientifique auquel son nom est associé.

I

La fondation de la chaire fut due avant tout aux démarches faites auprès de M. Cousin par un publiciste distingué, Paul Foucher, le beau-frère de Victor Hugo. Il avait épousé une Polonaise, cousine de Mme Céline Szymanowska, femme de Mickiewicz. Il professait

pour le poète une vive admiration. Il voulait lui assurer à Paris une situation plus brillante que celle qu'il avait alors à Lausanne comme professeur de littérature latine. Il espérait que sa présence à Paris serait utile à la cause de la nationalité polonaise. Cette cause était loin de sembler alors désespérée, et beaucoup de publicistes libéraux voyaient dans la Pologne reconstituée l'alliée nécessaire de la France révolutionnaire contre la Russie autocratique. « La création de la chaire, écrivait Léon Foucher à Mickiewicz, aurait une autre importance : *elle offrirait un centre aux Polonais exilés*. A défaut d'une patrie politique elle leur ferait une patrie littéraire. Il serait beau d'être l'instrument d'une telle mission. »

« La Pologne, écrivait-il quelques jours plus tard, doit renaître littérairement à Paris avant de se relever politiquement : vous avez une épée qui est la parole : on vous demande de vous en servir ici (1)... » Foucher, d'accord avec le prince Adam Czartoryski, le chef reconnu de l'émigration polonaise, proposa les éléments du rapport qui devait être présenté au roi. Louis-Philippe, d'après des renseignements que je dois à l'obligeance de M. Renan, était assez mal disposé : il craignait que la nomination de Mickiewicz ne fût considérée comme un défi adressé à la Russie. Ses scrupules auraient été combattus avec succès par la duchesse d'Orléans à laquelle Gœthe avait autrefois signalé le génie poétique de Mickiewicz. Cousin aurait pu avoir quelques préjugés contre le candidat qu'on lui offrait. Mickiewicz l'avait fort mal traité dans le *Livre des pèlerins polonais*, traduit par Montalembert en 1833. « Dans votre pèlerinage, disait le livre, est-ce que les mendiants ne vous ont pas plus secourus que les princes? Et dans vos combats, dans vos prisons, dans vos misères, est-ce qu'une prière ne vous a pas plus nourris que la science de Voltaire et de Hegel qui sont comme du poison, et la science de Guizot et de Cousin qui sont comme des moulins vides? »

Cousin ignora ces paroles ou ne voulut pas s'en souvenir. Il écrivit à Mickiewicz lui-même pour annoncer qu'il le proposerait au choix du souverain et pour lui exposer qu'il entendait lui demander un enseignement purement scientifique : « Votre présence à Paris, lui disait-il, sera déjà par elle-même un événement d'une assez grande signification politique. Mais je dois songer et je ne songe qu'à la science et à la littérature. C'est une œuvre de lit-

(1) Voir la *Correspondance d'Adam Mickiewicz*, l'ouvrage polonais de M. Chmielowski sur Mickiewicz et sur son œuvre (2 vol. Cracovie, 1886) et la *Biographie de Mickiewicz* par M. Ladislas Mickiewicz (Paris, Savine, 1888). Voir aussi mes *Nouvelles Études slaves*, 2e série (Paris, Leroux, 1886).

térature que je me propose et rien de plus. Je vous parle ici, Monsieur, comme un honnête homme à un honnête homme. Les Polonais forment à Paris un parti qui excite à bon droit les sympathies généreuses de la jeunesse. Ces sympathies s'attacheront naturellement à vous; mais je désire vivement que le ton de votre enseignement, en confirmant la haute estime qui vous est due, maintienne à l'établissement de la chaire nouvelle le caractère tout littéraire qui lui appartient. Je me flatte que vous comprenez, Monsieur, et que vous prenez en bonne part mes scrupules, ils me sont dictés par mes devoirs. »

Cette lettre est du 10 avril 1840 : le ministre y tenait un langage essentiellement correct et loyal; mais les amis de Mickiewicz étaient moins prudents : le 11 avril, le lendemain même, Léon Faucher écrivait à Mickiewicz : « La chaire à laquelle on vous appelle a un caractère politique; on veut créer un centre au moins littéraire à la nationalité polonaise dans l'exil. » Le poète, d'après sa correspondance, était fort embarrassé; il n'aimait guère Paris, il sentait que son rôle serait très difficile. Cependant il acceptait.

Le 20 avril, Cousin présenta à la Chambre des députés l'exposé des motifs du projet de loi qui ouvrait un crédit pour la création d'un enseignement nouveau : celui de la langue et de la littérature slave. Qui a rédigé ce document? Dans un volume assez curieux de feu Christien Ostrowski, les *Lettres slaves* (3e édition, Paris 1857), il figure sous le nom de M. de Salvandy. Quoi qu'il en soit, c'est un tissu d'erreurs, et il suffit à justifier la création du nouvel enseignement, car il montre quelle ignorance régnait alors en France dans les régions les plus officielles. Il aurait suffi à l'auteur du rapport de consulter le récent ouvrage d'Eichoff : *Histoire de la langue ou de la littérature des Slaves* (1), qui avait mis à profit les travaux de Schafarik. Il n'en fit rien et il entassa les unes sur les autres les erreurs les plus grossières. Il évaluait le nombre des Slaves de Turquie à 2 millions (au lieu de 6 au moins). Il déclarait que le polonais était le plus parlé des idiomes slaves, au détriment du russe qui était rejeté au second rang. Au surplus, le passage mérite d'être cité en entier :

« De tous les dialectes slaves, le plus parlé est le polonais. Les premières traces de cet idiome ont été reconnues au xe siècle. Dès le xiiie (il faut lire évidemment le *seizième*) la Pologne comptait des grands poètes, des orateurs sacrés et politiques, des historiens...

(1) Ce livre avait paru l'année précédente, en 1839. Il donnait un tableau statistique beaucoup plus exact que celui du rapport officiel.

« Jusqu'au XVIIe siècle le slavon a été la langue littéraire de la Russie.

« Au XIIIe, Pierre le Grand fonde la nation et constitue la langue, Catherine la fixe par des vocabulaires et des grammaires et crée une académie. Depuis lors, l'impulsion donnée à la littérature russe ne s'est point affaiblie. Elle se manifeste en ce moment même par de nombreuses fondations d'écoles, de gymnases, de bibliothèques, d'académies, qui dans d'autres circonstances pourraient faire de la Russie le centre d'un mouvement littéraire digne d'attention. »

Mickiewicz abhorrait la Russie. Il fut très froissé de ce passage : « J'ai lu l'exposé des motifs, écrivait-il à Léon Faucher le 25 mai. Je prévoyais bien le rôle que le russe devait jouer parmi les littératures slaves. On lui a fait la part du lion, c'est pourquoi j'ai été très réservé dans ma réponse au ministre. J'entends accepter cette place en ma qualité de professeur, de littérateur, de savant, de cuistre. » Notez ce dernier mot. Au fond, pour le poète, l'idée d'être réduit à un enseignement purement scientifique semble une sorte de pis aller. Il craint de déroger : « Je serai obligé d'accepter la chaire, écrit-il à son confrère Bohdan Zaleski (2 juillet) pour qu'un Allemand ne s'y introduise pas et n'aboie pas de là contre nous... Si on m'appelle à une chaire inamovible, écrit-il le 17 juillet à Adam Czartoryski, j'accepterai surtout pour défendre ce poste scientifique des spéculations des Allemands défavorables à notre cause et l'assurer dans l'avenir aux Polonais... En ce qui concerne la manière dont il faut tenir le cours et l'esprit de l'enseignement, je partage tout à fait vos idées; chaque situation a sa politique : autres sont les obligations des ministres, autres celles du journaliste, celles du professeur; pour agir efficacement en chaire il faut se renfermer rigoureusement dans le domaine de la science. Cependant je ne puis donner au ministre aucune assurance, aucune garantie (lettre du 31 juillet). »

Je reviens au rapport déposé par M. Cousin. Il fourmillait d'erreurs, mais personne ne les remarqua ni à la Chambre des députés ni à la Chambre des pairs. Ce qui fut contesté, ce fut l'existence même de la littérature slave. A la Chambre des députés, M. Auguis se fit remarquer par la violence de son opposition.

« La langue slave, disait-il, n'est pas une langue littéraire, à proprement parler. Qu'est-ce qu'une langue littéraire ? C'est une langue qui dans ses divers dialectes a des monuments littéraires assez importants pour que l'étude en soit faite avec soin. Je demanderai

à la Chambre quels sont les monuments littéraires écrits en langue slave, quels sont les monuments littéraires de la Pologne, de la Russie, de la Lithuanie, de la Hongrie (*sic*), de la Dalmatie, de la Styrie, de la Carniole, de la Carinthie. Chez les Slaves, tout ce qui a un caractère original est une traduction plus ou moins bien faite d'ouvrages qui appartiennent à la France ou à la Germanie... Je sais bien pour qui la demande a été faite, mais je dis qu'il n'est pas de la dignité de la nation d'aller donner une chaire dans un établissement français à un poète étranger. »

Personne évidemment n'était en état de donner à l'honorable orateur une réponse scientifique. Ce qu'il y a de plaisant, c'est qu'Auguis avait fait un livre sur ces pays slaves qu'il connaissait si peu. C'est une histoire de Catherine II. Il est vrai que le sous-titre ajoute : *Extraits de l'histoire de Russie*, par M. Levesque.

La chaire si brutalement — et si niaisement attaquée par M. Auguis, fut défendue par M. Denis, député du Var. M. Denis était un littérateur distingué; il a publié de 1843 à 1848, avec Abel Hugo, une *Revue de l'Orient*. Il exposa en termes élevés le rôle de la France, « qui est de faire comparaître devant elle toutes les grandes littératures, d'être la propagatrice des lumières et de la civilisation. » A côté de ces arguments moraux il invoqua même des arguments scientifiques; mais il n'eut pas la main heureuse, il cita des chants apocryphes et des runes qui n'ont jamais existé. A la Chambre des pairs, M. de Gérando, fit entendre un langage plus élevé et vraiment scientifique. Le projet de M. Cousin fut voté; mais en somme, ni parmi ses défenseurs, ni parmi ses adversaires, personne n'avait une idée bien nette, ni du domaine scientifique du nouvel enseignement, ni des services qu'il était appelé à rendre.

Mickiewicz fut nommé chargé de cours par arrêté ministériel du 8 septembre 1840. Sa qualité d'étranger ne lui permettait pas d'être professeur titulaire. Lorsqu'il ouvrit le cours au mois de décembre de la même année, l'affiche du Collège de France portait cette mention : *Cours provisoire*. Ce provisoire a duré quarante-cinq ans. Ce n'est qu'en 1885 que la chaire a été confiée à un professeur titulaire désigné par le choix de ses collègues et de l'Institut. La nouvelle création fit grand bruit en Europe. Précisément à cette époque, deux grands États, la Russie et la Prusse, songeaient à ériger des chaires de littérature et de philologie slave dans leurs Universités. Le savant tchèque Hanka invitait l'académie de Saint-Pétersbourg à créer une section slave : « Il est temps de faire cela, écrivait-il au savant russe Pogodine, quand il y a déjà une chaire

slave à Paris. » Schafarik, le grand linguiste et ethnographe de Prague, se préoccupait aussi de la nouvelle fondation : « Vous savez déjà, écrivait-il en octobre 1840, que la chaire de slave est échue au poète Mickiewicz : puisse la politique ne pas agir d'une façon nuisible sur la science et la littérature pure ! » Dans une lettre adressée à Pogodine, le jeune philologue russe Bodiansky exprimait sous une autre forme les mêmes appréhensions : « Honneur aux Français ! s'écriait-il, ils ont tout d'abord compris l'intérêt qu'il y a à mieux connaître les Slaves, leurs littératures, leurs langues. Quels que soient les motifs et les vues de celui qui a créé cette chaire, sachez apprécier ses efforts pour la fonder. Tout ce qu'il y a d'impur s'évaporera au creuset du temps et il ne restera que ce qu'il y a de noble et de bon (1). »

II

Mickiewicz fit sa première leçon le 22 décembre 1840. Il était peu préparé, il l'avoue lui-même, pour ses nouvelles fonctions. « Privé de documents historiques à consulter, je dus, dit-il, commencer avec mes seules ressources, mes seuls souvenirs. Ce que j'avais senti et observé pendant mon séjour dans divers pays slaves, ce que j'avais retenu de mes anciennes études sur leur histoire et leur littérature, ce qui surtout était entré en moi de l'esprit qui anime actuellement ces peuples : voilà tout ce que je possédais. Je le partageais avec mon auditoire; cet auditoire, ajoute-t-il, était composé en majeure partie de Slaves. » Bien qu'il enseignât depuis deux années à Lausanne, il ne maniait la langue française qu'avec difficulté. Il s'en excusait par un beau mot, un mot de poète : « A chaque mouvement de ma pensée, je sens le poids de ma chaîne comme vous en entendez le bruit. » Les Français qui venaient, attirés les uns par la curiosité, les autres par leurs sympathies pour la cause polonaise, étaient absolument hors d'état de contrôler les assertions du professeur. Au début, Mickiewicz s'efforça d'observer vis-à-vis de tous les Slaves la neutralité scientifique qu'il avait promise à M. Cousin. Son cours eut un caractère essentiellement synthétique : il menait de front des considérations politiques et littéraires sur les peuples les plus divers, les Polonais, les Moraves, les Bohêmes, les Serbes, les Russes. Tantôt il considérait ces peuples comme solidaires les uns des

(1) *Correspondance de Pogodine avec les pays slaves* (Moscou, 1879).

autres, tantôt il s'efforçait au contraire d'accentuer leur individualité. Mais il lui était bien difficile de résister aux influences qui pesaient sur lui, aux entraînements du milieu dans lequel il vivait et de l'éducation qu'il avait reçue. On comprend combien il lui était malaisé de rester impartial vis-à-vis de la Russie. Mais même vis-à-vis d'autres peuples son jugement n'était pas libre.

Catholique convaincu, il ne pouvait comprendre ce mouvement hussite qui est le côté le plus original de l'histoire morale et littéraire de la Bohême.

Patriote polonais, il ne pouvait voir qu'avec peine le démembrement de l'empire ottoman, allié nécessaire de son pays dans la lutte contre la Russie : il lui était interdit d'encourager les efforts des Serbes ou des Bulgares pour arriver à l'émancipation politique. Il savait qu'au fond les Français s'intéressaient fort peu aux Slaves. Il le reconnait dans une lettre à son ami Domeyko. La présence de ses compatriotes les émigrés le gênait singulièrement : « Mes compatriotes, écrivait-il (lettre du 3 mars 1841), viennent à mon cours, mais pourquoi? Pour savoir à quel parti j'appartiens, si je suis aristocrate ou démocrate : et ils sont furieux que je ne leur parle pas politique. » Il résistait autant qu'il le pouvait à cette pression, et les leçons de ses deux premières années attestent un sérieux effort de travail et de volonté. M. Ladislas Mickiewicz, dans l'intéressant volume qu'il a consacré à la mémoire de son père, a réuni quelques textes qui attestent l'impression produite sur les auditeurs. Mickiewicz ne répondait nullement à l'idée que nous nous faisons du professeur; c'était un prophète dans un nuage, une sibylle sur un trépied. « Il avait les apparences d'un visionnaire céleste, » dit Eugène Noël. « Nous l'avons vu quelquefois plus qu'un homme, raconte Michelet (1). Une flamme vivante, sublime et douloureux spectacle, des larmes mêlées d'éclairs, erraient dans ses yeux sanglants. » Dans les élégants et ingénieux portraits qu'il a tracés sous ce titre : *les Contemporains, par un homme de bien*, Loménie, qui devait être lui-même professeur très goûté au Collège de France, résume ainsi l'impression que lui avait laissée l'enseignement de Mickiewicz à ses débuts :

« La diction de M. Mickiewicz, dit M. de Loménie, bien que difficile et hésitante, n'en a pas moins un charme extrême : d'abord elle est très nette, très claire, très pure quoique originale dans son

(1) Sur le Collège de France à cette époque et sur la façon dont certains professeurs comprenaient l'enseignement, voir la curieuse notice de Michelet (*Paris-Guide*, Librairie internationale, Paris, 1867).

étrangeté. Le mot arrive lentement, mais il arrive, et c'est toujours le plus juste et le meilleur. Il y a surtout quelque chose de singulièrement attrayant à entendre ces vieux chants polonais, russes, bohémiens ou serbes, qui vous arrivent reproduits dans toute leur rudesse et leur simplicité homérique, à travers une parole étrange, cadencée, abrupte et pittoresque. La personne même du professeur est en harmonie avec son sujet; s'il y a du contemporain dans ce regard profond et dans cette physionomie triste et rêveuse, il y a aussi du vieux Slave dans ces traits anguleux, dans cette bouche proéminente et sillonnée aux deux coins, dans cette voix aux brusques intonations, dans cette figure constamment impassible au milieu de l'hilarité provoquée par telle ou telle naïveté d'un héros bohémien ou russe du xe siècle... Comme il faut toujours un peu de critique, je dirai que le professeur me semble se perdre un peu dans les innombrables détails de son sujet... Dans ce champ si vaste il paraît glaner çà et là à l'aventure. L'auditeur aurait besoin, pour se retrouver, du fil d'Ariane. Un peu plus de méthode ne nuirait pas, à mon avis... »

La méthode est le propre de l'histoire : mais dans l'enseignement de l'histoire, Mickiewicz restait poète et il se trouvait singulièrement dépaysé. Dès sa jeunesse, l'un des caractères propres de son génie avait été une tendance irrésistible vers le mysticisme, un besoin inassouvi de merveilleux. Le mysticisme et le merveilleux peuvent être d'admirables éléments poétiques : ils sont la négation même de la science et de la critique.

Le cours de Mickiewicz a été sténographié, revu par l'auteur et publié. Il ne forme pas moins de cinq volumes in-8 (1). Un tiers à peine est consacré à l'histoire des peuples ou des littératures slaves, le reste est consacré à des digressions politiques, philosophiques et religieuses ou à des rêveries qui nous semblent aujourd'hui bien étranges. Elle paraissent naturelles pour qui a étudié l'état psychologique ou plutôt psycho-pathologique du poète. Il avait été profondément remué par les désastres de sa patrie : il cherchait des consolations dans la lecture des mystiques : Saint-Martin, Baader, etc., des ouvrages apocryphes de Denys l'Aréopagite. Certaines de ses inspirations poétiques avaient coïncidé avec de véritables hallucinations (2). D'ailleurs, ce n'est pas chez

(1) *Les Slaves*, cours professés par Adam Mickiewicz (Comptoir des imprimeurs unis, 1849). Les volumes IV et V avaient été publiés d'abord en 1845 sous ce titre : *l'Eglise officielle et le Messianisme.*

(2) Voir le livre de M. Zdziechowski, *les Messianistes et les Slavophiles* (en polonais. Cracovie, 1888).

lui seulement qu'on rencontre à cet époque des symptômes d'état morbide intellectuel. C'est chez la plupart de ses compatriotes émigrés. Chrétiens fervents, il leur semblait que Dieu avait commis une souveraine injustice en abandonnant la Pologne et que cette injustice il devait la réparer un jour. Le ciel seul pouvait permettre à la Pologne de se relever. On ne pouvait désormais compter que sur un secours surnaturel, sur un nouveau Messie; il fallait faire violence à Dieu, désarmer son courroux par des larmes, par des exercices spirituels. Beaucoup d'entre eux prenaient à la lettre le mot de l'Évangile sur la foi qui transporte les montagnes. Dans son poème des *Aïeux*, Mickiewicz faisait dire à un esprit :

« Homme, si tu connaissais ta puissance... si tu savais que les anges et les démons attendent en silence ta pensée à peine formée, comme les éléments attendent les éclats de la foudre... Hommes, il n'est pas un de vous qui ne puisse, isolé, dans les chaînes, faire crouler ou relever les trônes par la seule puissance de la pensée et de la foi... »

Sous la plume de Gœthe, de Byron, de Hugo, ces paroles n'eussent été qu'une fantaisie de poète : sous la plume de Mickiewicz elles constituaient un dogme; il était le premier à y croire, et beaucoup de ses compatriotes exilés partageaient sa foi. Sa femme, gravement malade, avait dû entrer dans une maison de santé. Pendant les années 1843 et 1844, le poète fut en proie à de véritables hallucinations; dans ses rêves il était en lutte avec des esprits célestes et jamais il ne sortait victorieux : il conversait avec Napoléon, avec le Christ. Il était dans ces dispositions maladives lorsqu'il fit la rencontre d'un théosophe halluciné nommé Towianski. Il le prit pour un envoyé du ciel et désormais il ne fut plus qu'un instrument docile aux mains de ce singulier personnage. Il se mit à prêcher le messianisme, une religion étrange où Napoléon déifié est l'objet d'un véritable culte, où Towianski joue le rôle d'un prophète qu'on vénère d'autant plus qu'on ne le nomme pas. Sous son influence, il cessa définitivement de penser par lui-même; sous prétexte d'étudier la philosophie slave, il fit tour à tour intervenir, dans un enseignement où ils n'avaient que faire, Descartes, Spinoza, Kant, Fichte, Hegel, Herder, Schlegel, Schelling, Saint-Simon, Fourier, Saint-Martin. Il annonça qu'un Verbe arrivait pour créer une époque nouvelle et que la race slave devait être considérée comme l'armée future de ce Verbe.

Nous avons d'une part les leçons de Mickiewicz, de l'autre sa correspondance. Elle nous permet de suivre jour par jour, pas à pas, les progrès de cette influence néfaste qui devait abou-

tir au naufrage complet de l'enseignement et du professeur. Dans ce temps-là il n'était pas encore question de la suggestion. Mais il est certain que la plupart des leçons était suggérées. Le pseudo-prophète inspirait, le professeur répétait ou développait les rêveries qu'on lui avait dictées. L'influence de Towianski continua à s'exercer même quand ce pseudo-prophète eut été expulsé de France par le gouvernement. La littérature slave est à peu près absolument absente des cours professés en 1843 et en 1844, ou elle n'y est représentée que par de rares citations de poètes mystiques polonais. Prenons au hasard le titre de quelques leçons : Caractères d'une époque qui finit. — Différence entre les hommes du passé et les hommes de l'avenir. — De l'enthousiasme. — Qu'est-ce que c'est que le peuple? On trouve dans ces leçons des assertions comme celle-ci, qui devait singulièrement flatter les compatriotes de l'auteur, mais à laquelle les Français devaient comprendre peu de chose : « L'émigration est la dernière et la plus grande explication de l'histoire des peuples slaves. » Dans des leçons sur l'église de Rome dans ses rapports avec la révolution polonaise, le poète arrive à prêcher le culte de Napoléon déifié. Dans sa jeunesse il avait vu passer les troupes de la Grande Armée qui traversait la Lithuanie au début de la campagne de Russie : il avait connu les légionnaires polonais qui avaient servi sous le grand homme en Italie, en Espagne, sur tous les champs de bataille de l'Europe. Il lui était resté une sorte d'adoration pour le souvenir de Napoléon. Cette adoration on la retrouverait dans d'autres poètes, dans Hugo, dans Béranger, dans Casimir Delavigne. Mais elle n'est pas sortie du domaine purement littéraire pour pénétrer dans le domaine religieux. Chez Mickiewicz sous l'influence de Towianski, elle devint une sorte de fanatisme, et le professeur se crut obligé, que dis-je, fut obligé — son âme n'était plus libre — de faire partager cette foi nouvelle à ses auditeurs. Il se rencontrait sans le savoir avec une secte russe qui, elle aussi, a déifié Napoléon (1).

« ... Vous vous étonnez que nous invoquions entre tous Napoléon, le plus puissant des génies, l'époux de la plus malheureuse des nations, comme l'appelle notre prophète Brodzinski (2). Nous avez-vous demandé les mystères de ce culte que vous vous contentez de repousser, de regarder comme illusoire? Tout culte qui

(1) Les Skoptsy russes qui divinisent Pierre III lui donnent pour lieutenant Napoléon qui doit rétablir ici-bas le règne de la justice. D'autres sectaires le proclament leur Messie (voir Leroy-Beaulieu, *l'Empire des Tsars*, t. III, p. 490).

(2) Littérateur distingué dont certains écrits ont en effet une allure prophétique.

ne s'appuie pas sur des preuves judiciaires serait-il illusoire? Mais alors vous attaquiez le catholicisme par la base? Et que savez-vous de ce culte de Napoléon? Comment pouvez-vous le comprendre? Avez-vous suivi cet homme sur le champ de ses travaux? Avez-vous visité, du moins, ces ossuaires immenses d'Iéna, de Montebello, d'Auerstædt où gisent les os de milliers de martyrs qui ont souffert et sont morts pour la cause du christianisme (1)? »

Désormais les leçons prennent un tour de plus en plus apocalyptique. Le poète se demande : Qu'est-ce que la parole? et il démontre que l'Église officielle n'en a plus ni l'idée ni la tradition. Il étudie l'influence du moral sur le physique et cherche où est la vraie source de la misère matérielle ? où le monde va, d'où il vient? La dixième leçon de l'année scolaire 1843 est intitulée *le Maître*. Ce maître, c'est Napoléon, l'homme sorti du catholicisme, « l'homme le plus complet de l'époque passée, celui qui l'a complètement réalisée dans sa personne et l'a dépassée par son génie, l'homme du globe... La race slave tout entière a été choisie pour reconnaître la première la nouvelle révélation (la révélation du messianisme polonais)...» La leçon se termine par une adjuration solennelle du missionnaire aux fidèles qui l'écoutent :

« J'ose sommer ceux d'entre les Français et les Polonais qui sont parmi vous et qui connaissent la révélation, qu'ils me répondent comme hommes vivants, qu'ils me répondent : Existe-t-elle oui ou non? (Ceux à qui s'adresse l'appel se lèvent et, la main levée, répondent oui!) Ceux d'entre les Polonais et d'entre les Français qui ont vu et qui ont reconnu que leur maître existe, qu'ils me répondent : Oui ou non. (Ceux à qui s'adresse l'appel se lèvent et répondent oui.) Désormais les leçons ou plutôt les prédications se compliquent d'actes de culte et d'adoration : certains auditeurs prennent la parole, d'autres pleurent.

Le professeur déclare qu'il ne prépare plus ses leçons et qu'il compte uniquement sur le secours de l'Esprit qui les lui dicte. Il annonce qu'un homme est arrivé, un homme à trois faces et à trois têtes qui seul peut continuer l'œuvre de la réalisation napoléonienne. Il fait distribuer à l'auditoire une lithographie dont il donne lui-même la description. « Elle représente Napoléon coiffé d'un long voile, les yeux levés au ciel et pleurant sur la carte de l'Europe. C'est lui, disait Mickiewicz, qui a fait cette carte, sa destinée y est écrite. C'est lui qui a constitué l'Europe actuelle. Ceux qui souffrent de l'état actuel de l'Europe peuvent seuls comprendre

(1) *Les Slaves*, tome V, p. 83.

la souffrance spirituelle de l'homme du destin. » Cette lithographie, aujourd'hui fort rare, a été reproduite dans l'album de Mickiewicz qui a été publié récemment à Lwow (Lemberg) (1). Elle offre une curieuse particularité. Les traits de Napoléon présentaient une certaine analogie avec ceux de Towianski. Le théosophe qui dominait Mickiewicz faisait ainsi distribuer son portrait déguisé sous celui de l'empereur. C'est ce que fait très justement remarquer un compatriote de Mickiewicz, M. Zdziechowski, dans le très intéressant volume sur les Messianistes et les Slavophiles que j'ai déjà cité. Après avoir distribué cette image singulière, le poète adressa publiquement une prière à l'âme de Napoléon. Ici il faut citer textuellement :

« ... Nous, hommes, coopérant à l'œuvre de l'Esprit, il nous est permis de vider la coupe avec un ardent soupir pour la prospérité de l'œuvre et celle de notre patrie. Première coupe de ce genre sur la terre, car il n'y eut point encore de tel service sur la terre et par conséquent de telle coupe : en nous souvenant qu'il est permis à l'homme de renouveler la sainte Cène du Sauveur en élevant l'esprit.

Première coupe : Dieu! daigne recevoir à ta gloire cette exposition de l'Esprit dans les formes terrestres pour que ton nom, ô Seigneur, soit sanctifié, pour la prospérité de la plus sainte cause des peuples; pour la prospérité de notre patrie!

« Seconde coupe à Napoléon! La miséricorde du Seigneur, le pardon et le repos et prompte union avec nous, ô esprit cher pour nous, d'un héros frère, compagnon et coopérateur dans l'œuvre sainte! O toi, maître lumineux, plus avant dans les décrets du Seigneur en faveur de la terre, toi qui, après tant d'années de souffrances, par permission supérieure, assistes en ce moment à notre cène, en esprit, reçois dans ce moment notre solennelle assurance, unique consolation qui te soit réservée, que nous ferons tous nos efforts pour devenir dociles à tes inspirations, à la direction que, d'après la volonté de Dieu, dont tu es le plus rapproché, tu nous imprimeras pour la joie, le repos et le salut de ton esprit. » (*Les Slaves*, tome V, p. 301.)

On lit peu aujourd'hui le cours de Mickiewicz. J'ai tenu à citer tout ce passage pour faire comprendre à quel degré d'illuminisme le poète était arrivé. Cet illuminisme était d'ailleurs partagé par son auditoire. On peut en juger par la préface mise en tête du cours. Elle est signée du nom de trois auditeurs, Charles Bouvier,

(1) *Album Pamiatkowe Adama Mickiewicza*. Lwow, librairie Altenberger.

Émile Bournier, Théodore Fouquère. Cet enthousiasme semble aujourd'hui d'autant plus singulier qu'il est impossible de comprendre quel en est l'objet.

Des leçons aussi étranges, des scènes aussi extraordinaires devaient nécessairement appeler l'attention des Chambres et du gouvernement. Lorsque la chaire avait été créée, on avait prétendu qu'elle était inutile, attendu qu'il n'y avait point de littératures slaves. La preuve que ces littératures n'existaient pas, c'est que le professeur enseignait tout autre chose. Le nouvel enseignement faillit sombrer complètement : Mickiewicz bénéficia de l'intérêt qui s'attachait à son génie poétique, aux misères de l'émigration polonaise. Au mois de mars 1845, il fut mis en congé; il gardait les deux tiers de son traitement. Le cours fut confié à un jeune homme qui s'était fait remarquer par des études distinguées publiées dans la *Revue des Deux Mondes*, Cyprien Robert, et par un livre sur *les Slaves de Turquie*.

III

Cyprien Robert n'avait point comme Mickiewicz la double auréole du génie et de l'exil. On connaît peu son nom en dehors d'un petit nombre de spécialistes et on ne lit guère plus ses œuvres. Elles méritent cependant de ne pas être oubliées. L'auteur était un homme d'une rare énergie et de grand talent. Il était né à Angers en 1807. Fils de modestes commerçants, il avait reçu une sérieuse éducation (1) ; au début de sa vie il eut un trait de commun avec Mickiewicz, le mysticisme; il ne parvint jamais à s'en défaire complètement, et certains de ses écrits en portent l'empreinte; il avait fait partie du petit groupe de La Chesnaie sous la direction de Lamennais. Puis il s'était mis à voyager.

Il avait visité la péninsule balkanique à une époque où il y avait quelque mérite et quelques difficultés à le faire. A dater de 1842 il avait donné à la *Revue des Deux Mondes* de bons travaux sur les Bulgares, les Albanais, les Monténégrins, les Serbes, les Bosniaques et le mouvement unitaire de l'Europe orientale. Ils révélaient des études tout à fait originales. Au témoignage de M. Théodore Pavie qui l'a bien connu, Cyprien Robert offrait le type du bohème dans la forte acception du mot (2) :

« Quand il s'égarait dans les forêts des Carpathes, il passait la nuit sur un arbre pour éviter l'attaque des loups et des ours, attaché

(1) Je dois ces détails à l'obligeance de M. Célestin Port.

(2) *Victor Pavie, sa jeunesse, ses relations littéraires*. Angers, 1887; v. p. 186-189, et 334-336.

aux branches de crainte de tomber en dormant. A Paris, il traduisait les journaux allemands et gagnait ainsi quelques sous. Il se contentait d'une jatte de lait et d'un petit pain pour sa nourriture. Il changeait de logement tous les deux ou trois mois, demeurant dans une mansarde du quartier Latin, ayant pour tout meuble une malle où il serrait ses manuscrits, écrits sur d'étroites bandes de papier qu'il roulait pour éviter la dispersion des feuilles volantes.

« Quand on parvenait à découvrir son domicile, on le trouvait couché dans un sac de fourrure à la russe, l'hiver sans feu, tout entier à ses rouleaux, et si on s'étonnait de le voir encore au lit, il répondait : « C'est que je prends une leçon de polonais à minuit. »

Les cours de Cyprien Robert furent naturellement moins suivis que ceux de Mickiewicz : d'après ce que m'ont raconté d'anciens auditeurs, il se confina dans une des petites salles du Collège de France et ne se soucia guère d'intéresser le grand public à son enseignement. Quelques-unes de ses leçons devaient être excellentes, si j'en juge par certains de ses ouvrages. Son livre sur les Slaves de Turquie, publié en 1844, est une œuvre des plus remarquables. Il y a fort bien mis en lumière les aspirations politiques de ces peuples si peu connus. Il y a démontré avec beaucoup de logique et de vigueur que l'émancipation des chrétiens balkaniques était le meilleur moyen de tenir en échec les ambitions qu'on prêtait aux Russes sur Constantinople et les pays voisins. Dans une brochure publiée en 1847, à Leipzig, sur les deux panslavismes, il expliquait très nettement qu'il fallait distinguer les aspirations des Slaves d'Occident des visées personnelles de la Russie, avec lesquelles à cette époque on les confondait trop souvent. En 1849, il fit paraître à Paris le premier volume d'une revue intitulée : *l'Orient Européen, Revue des intérêts politiques, religieux et littéraires des peuples de l'Europe Orientale, Polonais, Jougo-Slaves, Magyars, Roumains, Grecs, Ottomans et Russes.* Ce recueil n'eut pas de succès. De 1848 à 1850, il rédigea la *Pologne, journal slave de Paris.* Dans ses livres comme dans son enseignement, il était profondément hostile à la Russie qu'il n'avait pas visitée et qu'il connaissait d'une manière insuffisante. D'après une anecdote qui m'a été racontée par un de ses amis, M. Douhaire (du *Correspondant*), certains Russes se vengèrent du professeur par de cruelles mystifications. Il a résumé une partie de ses leçons dans un livre intitulé : *le Monde slave, son passé, son état présent et son avenir,* qui parut à Paris en 1852. Les chapitres relatifs aux origines et au moyen âge manquent de critique et ne pourraient pas être consultés sans danger par un lecteur mal préparé. Cyprien Robert

abordait les questions philologiques avec un manque de méthode absolu et une fantaisie sans limite. Mais les chapitres consacrés aux Slaves du XIXe siècle sont fort intéressants et méritent encore aujourd'hui d'être lus. La destinée de Cyprien Robert ne fut pas moins étrange que celle de Mickiewicz : Le grand poète lithuanien avait sombré dans les abîmes du messianisme. Un jour, sans avoir prévenu personne, Cyprien Robert disparut subitement. On supposa qu'il avait gagné l'Amérique ; on prétend qu'il y est mort, mais on ne sait à quelle époque. Des chagrins domestiques l'avaient, paraît-il, dégoûté de Paris et de la France. Sa disparition fit peu de bruit. Ses auditeurs étaient peu nombreux ; ses amis étaient habitués aux bizarreries de son caractère : son nom n'était pas populaire.

Il était bien difficile de trouver à cette époque (c'était en 1856) un Français connaissant les langues slaves et possédant sur leur littérature un ensemble de notions suffisantes. La guerre de Crimée venait de montrer une fois de plus l'importance du monde slave et la nécessité de l'étudier. Pour succéder à Cyprien Robert comme chargé de cours, le gouvernement désigna M. Alexandre Chodzko. Comme Mickiewicz, il était Polonais d'origine, comme lui il était Lithuanien : né dans les premières années du siècle, il avait fait de fortes études à Wilna et à Saint-Pétersbourg. Longtemps consul de Russie en Perse, il s'était fait connaître par de remarquables travaux sur les langues et les littératures et l'histoire de l'Orient musulman. Dans sa jeunesse il avait publié des poésies polonaises qui avaient fait concevoir les plus hautes espérances. Un instant ses compatriotes avaient cru voir en lui l'émule de Mickiewicz. Mickiewicz s'était plu à le saluer comme son rival et son successeur. En 1824, tous deux se trouvaient à Wilna, dans une joyeuse société de jeunes poètes. M. Alexandre Chodzko avait improvisé des vers en l'honneur du chef incontesté de la nouvelle école poétique. Il avait comparé l'élan de son génie au vol de l'aigle. Mickiewicz répondit par une improvisation qui a été recueillie et dont certains vers peuvent être considérés comme une prophétie.

« Alexandre par quoi payer tes rimes? Comment en remercier? Mon génie poétique s'égare et ne sait de quelles fleurs te couronner.

« Comme un faucon planant au-dessus des belles campagnes tu as vu l'aigle dans son vol; ses ailes solitaires projettent une ombre triste : mais dans ses yeux étincellent les étoiles.

« Il y a tant d'harmonie sur tes lèvres, tant d'éclat dans tes yeux. Tu as saisi les secrets du vol de l'aigle; lui-même te porte envie. . . . . .

« Quand l'aigle tombera, tu prendras ton vol. Quand Adam mourra, tu vivras; *tu t'assoiras un jour sur son trône et tu te couvriras de sa splendeur.* »

Certains compatriotes de Mickiewicz se sont plu à lui attribuer le don de prophétie. Il fut prophète cette fois; le jeune poète auquel il rêvait de léguer son sceptre avait renoncé à l'art des vers, mais il était devenu un linguiste éminent. C'est en cette qualité qu'il remplaça Mickiewicz dans la chaire du Collège de France: il n'en fit pas, comme son illustre prédécesseur, le trépied de la sibylle: il se renferma dans la salle des langues et se contenta d'interpréter, avec un goût littéraire très vif, une érudition très variée, les chefs-d'œuvre déjà si nombreux des littératures serbe ou tchèque, russe ou polonaise. Ceux qui, comme moi, ont jadis suivi ce cours, ont gardé un très vif souvenir de cet enseignement aimable où le poète du temps jadis se retrouvait encore sous le philologue. On pouvait n'être pas toujours de l'avis du professeur; il était impossible de ne pas rendre hommage à sa scrupuleuse impartialité, à l'étendue de ses lectures, à la variété de ses connaissances, à son ardent patriotisme de Slave et de Polonais, à l'exquise cordialité avec laquelle il accueillait l'étudiant. La littérature populaire, si riche, si variée, si harmonieuse, exerçait sur lui un attrait tout particulier. Il ne pouvait oublier qu'il était l'auteur de cette exquise ballade de *Maliny* (les Framboises) qui figure dans toutes les anthologies polonaises. Il a consacré au folklore slave deux publications d'un haut intérêt, les *Contes des paysans et des pâtres slaves* publiés en 1864 et dont Michelet disait: « C'est divinement traduit, » les *Chants historiques de l'Ukraine* édités en 1879. Entre ces deux publications, il avait donné en 1869 une *Grammaire paléo-slave* qui a eu l'honneur d'être publiée à l'Imprimerie nationale. Au sortir d'une de ses leçons familières où je trouvais tant de charme, M. Chodzko résumait un jour les caractères généraux de l'enseignement du Collège de France: « Mickiewicz, disait-il, a surtout traité de la littérature, Cyprien Robert de l'ethnographie, moi de la philologie. Celui qui nous succédera devra traiter également de toutes les trois. »

M. Chodzko a pris sa retraite en 1884. Celui qui occupe actuellement sa chaire s'estimerait heureux si l'opinion publique se plaisait un jour à reconnaître qu'il a réussi à réaliser ce noble programme ou du moins qu'il y a fait tous ses efforts.

Ut desint vires, tamen est laudanda voluntas.

L. LEGER.

SCIENCE ANCIENNE ET SCIENCE MODERNE

I

Pourquoi ce que nous appelons *la science moderne* est-il en effet une chose moderne? Comment les anciens, qui ont été les maîtres des modernes dans tous les genres de l'art et de la littérature, dans la philosophie, et même dans la plupart des sciences particulières, n'ont-ils pas su organiser cet ensemble coordonné et progressif de connaissances et de méthodes que nous nommons aujourd'hui d'un seul mot : *la science?* Aujourd'hui *la science* existe; elle a sa vie propre; elle est constituée par des hommes qui savent et qui pensent, qui cherchent et qui trouvent, qui instruisent et forment leurs continuateurs, par le lien d'estime mutuelle, d'approbation, d'assentiment plus ou moins complet, qui unit entre eux les savants de tout âge et de tout pays, par l'ascendant qu'exerce leur opinion sur celle des autres hommes, qui écoutent docilement la parole des savants sans avoir l'idée de les récuser, par l'enchaînement régulier et continu des maîtres et des disciples, par ce fait que tout maître croit fermement que ses disciples le dépasseront un jour, sinon par la force inventive de l'esprit, du moins par le savoir; elle est constituée par des méthodes que tous acceptent en même temps que quelques-uns cherchent à les perfectionner; elle est constituée surtout par les livres imprimés, mémoires, monographies, œuvres complètes, recueils périodiques, où sous diverses formes la science est inscrite et déposée à mesure qu'elle se fait; la bibliographie est devenue l'art de constater l'état et les progrès de la science et le bibliothécaire est désormais l'auxiliaire indispensable du savant. Les sciences et les méthodes sont diverses, mais la science est une; des institutions telles que les Universités, le Collège de France, l'Institut, marquent dans l'organisation sociale l'unité de la science. Les langues parlées et écrites par les savants sont multiples; mais ils se connaissent, ils communiquent entre eux par divers moyens, et ils rivalisent d'une émulation presque toujours pacifique.

Telle est la science moderne, et la science ainsi entendue, ainsi organisée, les anciens ne l'ont pas connue. Ils ont fait pourtant, l'histoire le prouve, plusieurs tentatives pour la constituer; mais toutes ces tentatives ont échoué. Quelle cause peut-on attribuer à cet avortement de leurs efforts? Le problème vaut la peine d'être examiné (1).

Pour l'éclairer, pour en préciser les termes, il faut remarquer tout d'abord que l'unité de la science moderne est due à la méthode expérimentale. Dans un corps savant, Collège de France ou Institut, ce sont les physiciens et les naturalistes qui servent de trait d'union entre les géomètres et les historiens. Les anciens ont fondé les sciences mathématiques sur des bases inébranlables; l'histoire leur doit non seulement des chefs-d'œuvre, mais des modèles de rigueur et de sûre méthode; il suffit de nommer Thucydide et Polybe; dans le domaine de la pure observation, ils ont posé les fondements de l'astronomie, ceux de la médecine avec Hippocrate, ceux de l'histoire naturelle avec Aristote et Théophraste; des trois méthodes sur l'emploi desquelles repose la science moderne, la méthode mathématique, la méthode expérimentale et la méthode historique, la seconde seule, celle il est vrai dont le domaine est aujourd'hui le plus vaste et le plus ardemment exploré, leur est restée à peu près inconnue. A défaut de l'expérimentation, ils ont pratiqué l'observation; mais la méthode expérimentale, si on la comprend bien, n'est qu'un perfectionnement de la méthode d'observation inspiré par le sentiment des défauts de la simple observation, et s'en tenir à celle-ci, c'était ne pas comprendre les vraies conditions de l'observation scientifique; le perfectionnement des procédés de l'observation proprement dite, dans les régions de la nature où l'expérimentation est impossible, a suivi la naissance et les progrès de la méthode expérimentale; l'observation savante et rigoureuse des modernes, l'observation préparée par des hypothèses et assurée par des instruments, ne diffère pas sensiblement de l'expérimentation, et leur limite est devenue aujourd'hui impossible à fixer; on l'a bien vu quand, il y a quelques années, M. de Lacaze-Duthiers revendiquait devant l'Académie des sciences le titre d'expérimentateur que certains de ses confrères lui contes-

(1) Dans un court mais profond article de la *Critique philosophique* (18 mars 1875), intitulé : *le Progrès dans les sciences*, M. Renouvier a raconté comment la science fut créée par les Grecs et comment ce mouvement si bien « lancé », à Alexandrie surtout, s'arrêta court, remplacé par l'invasion des superstitions orientales. Mais il s'est refusé à chercher les causes de ce phénomène, se contentant d'établir par cet exemple le peu de fondement de la croyance trop répandue à un progrès nécessaire des sciences et de la civilisation.

taient (1); la difficulté serait tranchée par une définition limitative de l'expérimentation; mais celle-ci serait arbitraire et, par suite, sans valeur; le problème se trouve donc insoluble. D'autre part, même dans le domaine des méthodes mathématiques et historiques, la confiance et l'ardeur du savant, le développement de son esprit critique, ne doivent-ils pas beaucoup, de notre temps, à l'exemple des expérimentateurs et à l'émulation qu'ont inspirée leurs succès toujours croissants? Les développements des mathématiques appliquées, de l'astronomie et de la physique mathématiques, dont les données premières sont empiriques ou expérimentales, n'ont-ils pas ouvert des voies nouvelles aux mathématiques pures, ou tout au moins encouragé celles-ci à de nouveaux efforts, et, quant à l'histoire, serait-il paradoxal à l'excès de soutenir que l'œuvre scientifique de Lavoisier a préparé celle de Mignet? Si l'on compare les savants à une armée, on peut dire que les expérimentateurs en forment le centre, et que la valeur des ailes — mathématiciens et historiens — est assurée par la solidité de ce centre toujours invaincu et toujours victorieux depuis trois siècles.

Pour constituer la science au sens moderne du mot, il fallait donc, ou trouver, pour les besoins d'une science particulière, la méthode expérimentale et la justifier aussitôt par d'importantes découvertes, ou concevoir l'ensemble des sciences comme une unité harmonique, et, appliquant à chaque objet sa méthode propre, arriver par des tâtonnements successifs à perfectionner la méthode d'observation, ce qui eût certainement conduit à découvrir la méthode expérimentale, puisque celle-ci n'est qu'une suite et un perfectionnement de la méthode d'observation. En d'autres termes, la science ne pouvait être fondée que philosophiquement ou méthodiquement, philosophiquement par une vue d'ensemble, par le tracé et l'ébauche de l'édifice entier, — c'est ce que firent au XVIIe siècle Descartes et Leibniz; — méthodiquement par la construction de la pièce principale et centrale de l'édifice, — ce qui fut l'œuvre de Galilée et de Bacon. Ce que les grands hommes du XVIIe siècle ont réussi, les anciens l'ont tenté à plusieurs reprises, mais ils l'ont tenté sans succès, puisque aucune tradition n'a pu s'établir à la suite et en conséquence de leurs tentatives.

Exposons brièvement l'histoire de ces tentatives et de leurs avortements successifs.

(1) Séance du 19 novembre 1883.

II

Le premier qui parmi les Grecs semble avoir eu l'idée de la science est Démocrite. Avant lui, il n'existait que des membres épars de la science; ici des monographies médicales, mathématiques, physiologiques, historiques ou autres, dues à des savants spéciaux; là des systèmes du monde, matérialistes ou idéalistes, en prose ou en vers, dus à des philosophes. Démocrite divisa la science et voulut en traiter chaque partie dans un livre spécial; mais il voulut aussi qu'une même conception générale des choses et des idées reliât ces différentes monographies; sa philosophie était à la fois l'objet particulier de certains de ses livres et l'inspiration des autres; ainsi son œuvre, composée de soixante ouvrages, présentait la science à la fois dans sa diversité et dans son unité; c'était une encyclopédie (1), le chef-d'œuvre de l'esprit grec avant Aristote.

Démocrite ne fit pas école; ceux qu'on a nommés ses disciples (2), esprits médiocres ou légers, suffisent à peine à expliquer comment l'atomisme du maître put être transmis à Épicure et son demi-scepticisme à Pyrrhon. Nulle trace chez eux de ce large esprit scientifique que Démocrite paraît avoir possédé (3).

Pourquoi nous étonner? Démocrite, après avoir voyagé en Orient et en Égypte, se fixa dans sa ville natale, et c'est à Abdère

(1) Le grammairien Thrasyle, qui s'était occupé de lui en bibliographe, le comparait à l'Athlète vainqueur au pentathle. Thrasyle avait écrit une *Préparation à la lecture des ouvrages de Démocrite*, où il énumérait et classait ces ouvrages, discutant à l'occasion les questions d'authenticité (Diogène Laerce, l. IX, ch. 7).

(2) Bion d'Abdère, totalement inconnu d'ailleurs; Nessus ou Nessas de Chio, également inconnu; Métrodore de Chio, le seul qui ait eu quelque valeur comme physicien et philosophe; Diogène de Smyrne, inconnu; Anaxarque d'Abdère, moraliste singulier, l'un des maîtres de Pyrrhon; Nausiphane, maître d'Épicure, sur lequel nous reviendrons plus loin; Naucyde ou Nausycide, peut-être lui aussi maître d'Épicure.

(3) Plus tard, quand commença à se constituer la doctrine alchimique, elle prétendit se rattacher au grand nom de Démocrite; il y eut une littérature démocritaine apocryphe (sur laquelle nous aurons occasion de revenir, § V), fabriquée vraisemblablement dans les environs de l'ère chrétienne en Égypte; mais c'est en vain qu'on essaierait de rattacher le pseudo-Démocrite au vrai Démocrite; les ouvrages reconnus authentiques par Thrasyle étaient, leurs titres le montrent, purement théoriques et ne paraissent avoir contenu aucune allusion aux expérimentations industrielles que les Égyptiens pratiquaient déjà sans doute au temps où Démocrite voyagea chez eux; Démocrite ne fut pas expérimentateur, et les nouveaux démocritains ignoraient le véritable Démocrite; ce qui suffit à l'établir, c'est que les premiers alchimistes, bien qu'ayant une théorie de la matière première, ne parlent pas des atomes. Voir Berthelot, *les Origines*

qu'il fit toute son œuvre; selon les uns, il ne vint jamais à Athènes; selon d'autres, il y vint une fois, mais incognito; « il ne s'y fit pas connaître » ; il entendit Socrate, mais sans chercher à se faire remarquer dans sa société et à discuter avec lui (1). Abdère était alors, paraît-il, une ville riche et civilisée; il le fallait bien pour qu'un de ses citoyens eût la fortune nécessaire à une vie de voyages et d'études; mais Abdère n'était pas un centre intellectuel et artistique; Abdère n'était, en somme, dans le monde hellénique, qu'une sous-préfecture. De nos jours, un Borghesi peut passer sa vie et faire tranquillement son œuvre à Saint-Marin, un Darwin à Down, un Hirn au Logelbach, un Renouvier à La Verdette; la poste leur apporte dans leur studieuse solitude et les journaux scientifiques, et les revues, et les livres nouveaux, et les correspondances de leurs émules; la science des autres vient à eux, et ils communiquent librement avec le monde savant à l'abri des intrigues académiques ou autres et des pertes de temps de tous genres qui nuisent tant au savant dans les grandes villes. Mais à l'époque de Démocrite il n'en était pas ainsi; pour participer au mouvement des esprits et y jouer son rôle, il fallait voyager partout dans le monde grec, comme les sophistes, ou se fixer à Athènes, comme Anaxagore et Diogène d'Apollonie. Démocrite ne fut pas entouré, comme Socrate à Athènes, d'une foule brillante et toujours renouvelée d'admirateurs, de disciples et d'adversaires, les uns indigènes, les autres venus là soit pour leurs affaires, soit pour admirer les merveilles de l'Acropole, qui tous emportaient de son commerce une impulsion intellectuelle féconde. Son compatriote et devancier Protagoras, esprit brillant s'il en fut, voyageait toujours et ne pouvait être ni son rival (2) ni son collaborateur. Ses livres, Platon lui-même

de l'alchimie, 1885, pp. 145 et suiv., 263, etc. — Tout au plus empruntèrent-ils à Démocrite la maxime : ἐν βυθῷ ἡ ἀληθεία; car *le puits de Démocrite* paraît avoir été une des locutions consacrées de l'alchimie du moyen âge; mais M. Berthelot ne la mentionne pas; il ne l'a donc pas rencontrée chez les alchimistes grecs.

(1) Diogène Laerce, IX, 7.

(2) Démocrite écrivit contre Protagoras sur le problème de la connaissance; la divergence de leurs doctrines à ce sujet a été élucidée par M. Brochard dans un article récent de l'*Archiv für Geschichte der Philosophie*, 1889; il ne résulte d'ailleurs pas des textes que Démocrite ait consacré à cette polémique un ouvrage spécial; le titre *Contre Protagoras* ne figure pas dans le catalogue de Thrasyle. Rien ne prouve non plus que Démocrite et Protagoras aient eu l'occasion de discuter ensemble à Abdère. Démocrite avait environ 10 ans quand Protagoras, âgé d'environ 30 ans, quitta son pays et commença à parcourir les cités grecques; il mourut en voyage, et aucun témoignage ne le présente fixé à Abdère à un moment quelconque de sa carrière.

ne les connut pas, et c'est merveille que quelques exemplaires en soient sortis d'Abdère pour venir aux mains d'Aristote et des philosophes ou érudits postérieurs. Ah! si Périclès avait appelé Démocrite à Athènes, dans la capitale intellectuelle de l'hellénisme! Mais Périclès eut d'autres soucis; il organisa la construction et la décoration du Parthénon; il ne songea pas à créer à Athènes une Université où Socrate aurait occupé la chaire de morale, et Démocrite, après Anaxagore, celle de physique. La postérité peut lui être sévère à cet égard; une pareille idée eût mieux valu pour la gloire et pour la prospérité d'Athènes que la guerre du Péloponèse.

N'oublions pas en effet, que, contrairement à un préjugé répandu, Démocrite n'est pas antérieur aux sophistes et à Socrate, mais rigoureusement leur contemporain. Ce synchronisme est important si l'on veut bien comprendre les révolutions de la pensée grecque. Entre les années 450 et 400 apparaissent presque simultanément les sophistes, Socrate et Démocrite. Démocrite, le dernier et le plus grand des physiciens purs, le continuateur et l'héritier de la tradition qui va de Thalès à Héraclite et à Anaxagore, rassemble les fragments épars de la science hellène, introduit un grain de scepticisme, c'est-à-dire d'esprit critique, dans le dogmatisme brutal de ses prédécesseurs, profite de leurs efforts et de leurs erreurs pour construire un système du monde plus satisfaisant que les systèmes antérieurs, agrandit le champ de leurs recherches, fait prévoir Aristote et semble à bien des égards son maître, à tel point qu'on peut regretter qu'Aristote, né comme lui dans une ville grecque de la Thrace, mais près d'un siècle plus tard, n'ait pas été son disciple direct. Mais, en même temps, ses contemporains plus âgés, Gorgias et Protagoras, tiraient en se jouant de quelques principes des premiers physiciens des maximes subversives de toute spéculation; ils ruinaient la science à peine ébauchée, et, voyageurs infatigables, ils portaient joyeusement la mauvaise nouvelle dans toutes les villes du monde grec. A Athènes, Socrate les entend, les écoute, les imite, leur répond, leur rend subtilité pour subtilité, négation pour négation, les réfute avec leur propre méthode, et, profondément soucieux des choses de l'âme et de l'esprit, il leur livre la science physique, c'est-à-dire la science, il les aide à la détruire; mais, sur les ruines de la science, il fonde la morale. Voilà pour lui la science nouvelle, la vraie science, et, sur les fondements qu'il a posés, Platon dressera ensuite sa métaphysique idéaliste, qui rend la physique inutile en reléguant son objet parmi les ombres, puisque

le monde sensible, dans cette doctrine, est un non-être (1).

Ainsi, à la même époque, 450-400, Démocrite fonde la science à Abdère, les sophistes détruisent l'idée de la science un peu partout, et Socrate, à Athènes, acceptant comme démontré le néant de la science spéculative, fonde la morale sur les ruines de la physique. La lutte était inégale. Abdère ne pouvait triompher contre toute la Grèce et contre Athènes.

Environ un siècle plus tard, après la mort de Platon, Aristote reprit la tentative de Démocrite. A bien des égards, nous l'avons dit, celui-ci semble son précurseur ou son maître, et l'on peut regretter que les hasards de l'histoire n'aient pas fait naître Aristote un demi-siècle plus tôt et ne l'aient pas amené à recueillir directement l'héritage du grand Abdéritain. Car l'influence de Platon retarda l'éclosion du génie propre d'Aristote, le détourna longtemps des recherches vraiment scientifiques et lui imposa jusqu'à la fin des habitudes intellectuelles qui ont trop souvent dévié du côté des chimères métaphysiques et des abstractions creuses l'esprit naturellement positif de l'auteur de l'*Histoire des animaux*. C'est ainsi qu'Aristote méconnut la haute valeur de la conception mécaniste de l'univers, qui était celle de Démocrite. Si tout se ramène au nombre, à la forme, au poids des atomes, à leur position et à leur mouvement dans le vide, tout est quantité, tout peut être compté et mesuré, tout est accessible à la science exacte par excellence, à la science mathématique; ainsi pensait Démocrite, ouvrant une voie féconde où personne dans l'antiquité, personne avant Galilée et Descartes ne le suivit. Mais Aristote n'osa pas admettre avec Démocrite que tout ce qui pour nos sens est qualité se ramène pour la raison, qui découvre le réel sous l'apparence, aux divers modes de la quantité; les qualités, pour Platon, constituent les idées, qui sont le réel; pour Aristote, qui corrige Platon, mais lui reste encore trop fidèle, le réel, c'est l'individu, et l'individu est un faisceau de qualités; le réel est essentiellement qualitatif et la qualité est irréductible à la quantité. Aristote se trouve ainsi l'adversaire de Démocrite quant à la doctrine, tout en étant son successeur dans la conception générale de la science, ce qui établit entre leurs deux tentatives une fâcheuse discontinuité.

(1) Deux sciences, les mathématiques et l'astronomie, doivent beaucoup à Platon et à son école; mais Platon avait des raisons spéciales à sa doctrine pour s'y intéresser à l'exclusion des autres.

III

Les historiens de la philosophie racontent la vie d'Aristote avec une sérénité trompeuse; il me semble qu'on y peut voir un drame, et un drame presque tragique. Elle se partage en trois périodes bien distinctes; pendant la première et la troisième il vit à Athènes; pendant la seconde, il mène une vie errante, hôte d'Hermias, précepteur d'Alexandre, etc.; c'est là sa période de transition pendant laquelle il se prépare et se renouvelle; car son génie s'est éveillé tard, comme celui de Kant.

Tout jeune, ayant à peine 18 ans, il était venu à Athènes; il y resta vingt ans (de 367 à 347), disciple convaincu de Platon, écrivant à son exemple des dialogues d'un style élégant et soigné, racontant comme lui les merveilles du monde des idées, le néant du monde sensible; pendant de longues années, la pensée d'Aristote s'imprégna ainsi de platonisme; elle se moula sur la pensée du maître; elle se disciplina à son école, et il devint incapable de voir les choses autrement qu'à travers le système platonicien.

Tel était Aristote, à l'âge de 38 ans, quand Platon mourut. Il quitte alors Athènes, il voyage; il séjourne deux ans à Atarne, dans la demeure d'un ami riche et puissant, Hermias, puis à Mitylène, enfin en Macédoine, surtout à Pella, à la cour de Philippe, où il fait l'éducation d'Alexandre. S'il nous avait laissé sa biographie, nous y lirions sans doute qu'il employa les années de sa maturité (de 38 à 50 ans, 347-334) « à voyager, à voir des cours et des armées, à fréquenter des gens de diverses humeurs et conditions, à recueillir diverses expériences, à s'éprouver lui-même dans les rencontres que la fortune lui proposait, et partout à faire telle réflexion sur les choses qui se présentaient qu'il en pût tirer quelque profit »; bref, qu'il étudiait « le grand livre du monde ».

Mais il l'étudiait sans dessein préconçu; car, à la différence de Descartes, il était croyant et non sceptique au sortir de l'école; les doutes lui sont venus au cours de cette existence nouvelle et comme une conséquence de la nouvelle direction donnée à son activité; dans ses divers séjours et dans ses déplacements, Aristote a observé les choses de la nature et les événements sociaux; il s'est pris d'une immense curiosité, d'un intérêt passionné pour les faits, pour les phénomènes, pour ce qui passe, pour ce qui, selon Platon, n'est pas et ne mérite pas de retenir l'esprit du philosophe; dès lors il y a deux hommes en lui, qu'il s'efforce en vain de mettre

d'accord; un doute lui est venu, doute cruel et déchirant : peut-être Platon s'est-il trompé! peut-être l'individuel, le sensible, a-t-il une réalité! Comme la plupart des grands penseurs modernes, Aristote a eu sa crise morale, et sans doute elle a duré longtemps. Enfin la lumière s'est faite dans son esprit; il a eu quelque part, — on ne sait où, — sa méditation dans un poêle, et il a trouvé la solution du problème : l'idée générale existe, mais non pas séparée, à part du monde sensible, comme le pensait Platon; elle existe seulement dans l'individu, c'est-à-dire dans l'observable, dans le sensible; elle fait la réalité de l'individu et elle a sa réalité en lui. La pensée d'Aristote est désormais émancipée; il a pris conscience de son originalité, et, grâce à cette conception nouvelle des rapports du général et de l'individuel, de l'idée et du fait, l'observateur qui venait de se révéler à lui-même se trouve réconcilié avec le métaphysicien des premières années; Platon ainsi corrigé, c'est Aristote, et Aristote ainsi formulé, c'est l'accord désormais possible entre la science des physiciens, de Démocrite surtout, et l'idéalisme moral de Socrate et de Platon. Aristote tient la vérité; il a dans ses mains la clef de la science universelle, et bientôt il conçoit un grand dessein : il veut enseigner lui-même la vérité, et faire rayonner la lumière sur toutes les branches possibles du savoir; son enseignement portera sur les sciences physiques, sur l'histoire, entendue au sens le plus large, sur la morale et la politique, sur la métaphysique enfin, couronnement de l'œuvre qu'il entreprend. Pendant que son élève va, les armes à la main, conquérir l'Asie à l'hellénisme et fonder un nouvel empire, il veut, lui, conquérir pacifiquement la vérité totale et fonder la science universelle. Pour cette œuvre héroïque ira-t-il se recueillir à Stagire, enfouir sa grande entreprise dans une bourgade? Non ; ce serait recommencer l'erreur funeste de Démocrite. C'est à Athènes, au centre intellectuel de la Grèce, c'est dans la capitale même qu'il va organiser son école.

Il y revient donc, après douze ans d'absence; il s'y établit en 334, l'année même où Alexandre entreprend son expédition en Asie. Là, pendant onze ou douze ans (334-323), il se livre à un labeur gigantesque; il enseigne, il forme des disciples, il écrit des traités sur toutes les matières, il réunit des collections de faits sociaux ou littéraires (1) et des collections d'histoire naturelle, il exerce ses élèves à utiliser ces différents matériaux; il pose avec eux les bases de toutes les sciences, depuis la méta-

(1) La date des compilations de ce genre qui sont attribuées à Aristote (Constitutions, Didascalies, anciennes Rhétoriques, Problèmes) est difficile à

physique jusqu'à la botanique et à l'histoire littéraire. Les résultats acquis devaient être formulés non pas dans des dialogues à l'allure ondoyante et libre, images de la discussion dialectique qui précède et prépare les conclusions, mais dans des traités d'une composition serrée, didactique et démonstrative, d'un style sévère et nu, sans vains ornements, purement adéquat aux choses. Un ensemble de monographies reliées entre elles par une conception générale des choses et de l'esprit, telle est la forme définitive que doit prendre la science une fois faite; c'est ainsi que déjà Démocrite l'avait conçue (1); mais l'horizon embrassé par le regard investigateur d'Aristote est plus étendu; il comprend tous les faits humains et sociaux, et dans la nature physique il n'est rien qu'il ne contienne; car la nouvelle métaphysique invite à étendre indéfiniment les recherches et à les abaisser jusqu'aux êtres les plus infimes, jusqu'aux détails les plus minutieux : puisque l'individu sensible retient l'être dans les mailles du réseau de qualités dont il est fait, l'observateur étudie le réel mieux que le géomètre et le dialecticien; tout renferme de l'être, et décrire, c'est raconter les variétés de l'être; ainsi, aucun objet de science, si petit qu'il soit, n'est, pour le philosophe, indigne d'intérêt.

La tâche qu'Aristote accomplit pendant ce court espace de douze années au plus est prodigieuse; car nous n'avons plus les écrits des deux premières périodes de sa vie, nous n'avons même pas tous ceux de la troisième, et ce que nous appelons aujourd'hui ses œuvres, ce sont seulement les ouvrages les plus importants de cette dernière période. Tous d'ailleurs sont des ébauches plus ou moins avancées; aucun n'a été publié par lui; aucun n'était prêt pour la postérité. Aristote se disait sans doute comme André Chénier :

Rien n'est fait aujourd'hui, tout sera fait demain;

fixer; on peut croire pourtant que plusieurs appartiennent à la seconde ou même à la première période de sa vie, et qu'il ne fit, pendant la troisième, que les compléter et les utiliser.

(1) On a dit que les écrits que nous possédons d'Aristote étaient non des ouvrages destinés à être publiés, mais des ὑπομνήματα relatifs à son enseignement, rédigés soit avant, soit après ses leçons, pour les préparer ou pour en conserver le souvenir (Ravaisson, *la Métaphysique d'Aristote*, t. I, pp. 232-235; Ch. Thurot, *Études sur Aristote*, pp. 147-150). Tous les grands professeurs de notre temps procèdent ainsi; mais les notes de leurs cours sont en même temps les premières rédactions des ouvrages qu'ils ont en projet. Comment croire qu'Aristote aurait réservé à ses seuls auditeurs et successeurs la connaissance de ses doctrines et n'aurait pas eu le dessein de terminer et de publier ce qu'il avait ébauché à l'occasion de ses cours? Il se serait créé de propos délibéré une infériorité à l'égard de Platon, de Démocrite, de tous ceux qu'il avait l'ambition de dépasser.

il comptait sur l'avenir; il croyait que les dieux lui permettraient d'achever son œuvre. Mais les dieux semblent avoir été jaloux d'Aristote, et Némésis le frappa parce qu'il avait voulu élever la science des hommes au niveau de celle de Jupiter.

Némésis eut pour instruments dans sa vengeance Alexandre et les patriotes athéniens. L'intempérant guerrier qu'Aristote avait élevé mourut sottement par sa faute au milieu de ses conquêtes inachevées. La nouvelle en parvint à Athènes où veillait toujours, vaincu mais non résigné, le patriotisme étroit et fanatique dont Démosthène avait été l'orateur; à la voix d'Hypéride et de Démosthène, Athènes et d'autres villes prirent les armes au nom de la liberté contre la suprématie macédonienne. Athènes avait alors dans ses murs quelque chose de plus précieux que la liberté entendue au vieux sens; elle avait le grand Aristote qui poursuivait pacifiquement son œuvre héroïque, Aristote qui venait d'écrire la *Politique*, et qui était la réconciliation vivante de l'esprit athénien et de l'esprit macédonien; Aristote qui avait conseillé à Alexandre de gouverner les Grecs non en esclaves, comme les barbares, mais en confédérés (1), et qui, sans doute, ambassadeur des patriotes auprès d'Antipater, son ami personnel (2), eût obtenu pour la glorieuse cité, peut-être même pour les cités alliées d'Athènes, toutes les libertés, tous les privilèges compatibles avec l'unité hellénique. Mais personne, en ce moment de fièvre, ne songea à Aristote et à la science. Bien au contraire, le Stagirite, respecté ou toléré depuis onze ans, devint suspect parce qu'il était Macédonien; on porta contre lui une accusation quelconque; il se sentit menacé; il prit peur; il confia son école, ses manuscrits, ses collections, ses disciples, au meilleur d'entre eux, à Théophraste, et il se sauva, sans bagages, à Chalcis d'Eubée.

Le coup avait été rude; Aristote avait 61 ans; épuisé sans doute par l'excès du travail, frappé au cœur dans ses amitiés, dans ses espérances, dans ses ambitions de savant, dans ses projets de large patriotisme hellénique, il languit une année et il mourut. Nous avons son testament : il y règle en sage ses affaires privées; il n'y fait aucune allusion au Lycée, à sa bibliothèque, à ses collections (3); tout cela avait été confié à Théophraste au

(1) Plutarque, *De Alexandri seu virtute seu fortuna*, I, 6.

(2) Dans son testament, Aristote le désigne comme son exécuteur testamentaire.

(3) Cette omission a été fort commentée; on y a vu l'indice d'une lacune dans le texte du testament, ou un argument contre son authenticité; on a pensé que Théophraste put recevoir la bibliothèque d'Aristote après la mort de Nicomaque, fils d'Aristote. L'explication que je donne me semble beaucoup plus

départ d'Athènes, pour qu'il continuât l'œuvre interrompue. Aristote avait-il cru léguer ce redoutable héritage à un successeur digne de lui, et mourut-il confiant dans l'avenir? On peut en douter. S'il eut le loisir, à son lit de mort, de réfléchir sur sa destinée, ses dernières pensées durent être pleines d'amertune; il pouvait se dire en effet : « J'ai entrepris quelque chose de grand, et j'ai été vaincu; j'ai commencé trop tard; j'ai travaillé trop vite; j'ai tout ébauché; je n'ai pu rien terminer; je meurs trop tôt, et mes plus fidèles disciples comprennent mal ce que j'ai voulu faire. Quel homme après moi ramassera le flambeau qui tombe de mes mains? »

Ce glorieux flambeau fut ramassé par deux adversaires d'Aristote, Galilée et Descartes, dix-neuf siècles après sa mort. Avant eux, Aristote régnait sur les esprits, incontesté, mais incompris.

IV

Profond connaisseur des hommes, Aristote devait savoir entre quelles mains débiles il avait laissé son école. Théophraste était un très aimable homme, élève modèle et charmant professeur, érudit sans morgue, moraliste ingénieux, botaniste sans rival. Il travailla comme son maître, du moins il s'y efforça; mais il ne travailla pas selon son esprit. La première tâche de Théophraste aurait dû être de dresser l'inventaire des ouvrages laissés par Aristote, de les classer, d'écrire l'histoire de leur composition, d'en établir soigneusement le texte, enfin d'en faire une édition modèle; il eût ainsi rendu à l'avance impossibles et les attributions mensongères, et les interpolations, et toutes les autres tares dont la critique moderne s'efforce aujourd'hui de purifier la collection aristotélique, et un pareil travail aurait servi de base solide à l'édifice futur de la science péripatéticienne. Nombre d'écrits de l'antiquité furent ainsi pieusement publiés après la mort de leurs auteurs : avant l'époque de Théophraste, la *Guerre du Péloponèse* de Thucydide, les *Lois* de Platon; plus tard, les *Philippiques* de Cicéron, l'*Énéide*, la *Pharsale* (1). Aristote lui-même avait donné

naturelle. Les testaments de Théophraste, de Straton, de Lycon, d'Épicure, conservés comme celui d'Aristote dans Diogène Laërce, contiennent des dispositions explicites relatives à la propriété ou à l'usufruit de l'école, de ses dépendances, des instruments de travail qu'elle contenait, et parfois la désignation d'un nouveau σχολάρχης; mais le cas n'est pas le même : Théophraste, Straton, Lycon, Épicure moururent en fonctions, à Athènes; Aristote mourut en retraite forcée, en exil.

(1) Si nous ne citons pas ici le poème de Lucrèce, c'est que l'édition pos-

l'exemple à ses disciples en faisant, pendant son séjour en Macédoine, sa célèbre édition des poèmes d'Homère. Mais Théophraste n'y songea pas; il laissa les manuscrits d'Aristote dans leur désordre; il en fit d'autres analogues, souvent sans nécessité, qui augmentèrent la collection, et qu'au siècle de Cicéron on ne savait comment distinguer (1).

Un autre disciple direct d'Aristote, Eudème, semble avoir été un esprit plus vigoureux et plus personnel que Théophraste; savant en mathématiques et en astronomie (il avait écrit l'histoire de ces sciences), profond physicien, confident préféré d'Aristote pour un examen préalable ou une revision de sa *Métaphysique* (2), connu dans l'antiquité comme s'étant assimilé mieux qu'aucun autre la pure doctrine du maître (3), capable pourtant d'une certaine originalité, comme on le voit par son *Éthique*, qu'un heureux accident nous a conservée dans la collection aristotélique, il nous semble de loin qu'il eût été plus capable que Théophraste de continuer l'œuvre d'Aristote. Selon une tradition, Aristote hésita entre eux deux; mais on ne nous dit pas clairement quels furent les motifs de son choix (4); peut-être Eudème, médiocre parleur et plus propre aux travaux de cabinet, n'avait-il pas les qualités personnelles nécessaires à un σχολάρχης, à un directeur d'études; peut-être n'était-il pas fixé à Athènes et vivait-il de préférence à Rhodes, sa ville natale (5); nous devons croire qu'Aristote eut de bonnes raisons pour lui préférer Théophraste; mais nous voudrions qu'il en ait eu de meilleures encore et d'excellentes.

Aristote n'a pas eu le premier l'idée d'une tradition philosophique et scientifique; il avait été précédé en cela par les pythagoriciens et par Platon. Mais le premier il a voulu que cette tradition servît à étendre dans tous les sens la science universelle; le premier il a eu l'idée d'un centre intellectuel permanent, d'un laboratoire d'études dirigé par un chef autorisé, qui fût mieux qu'une école où l'on formât des esprits, qui fût un atelier de

thume en a été faite avec une regrettable incurie et une très médiocre intelligence des intentions de l'auteur.

(1) Voy. Diels, *Doxographi græci*, Introduction, pp. 103, 216, notes.

(2) Selon une obscure tradition, sur laquelle voy. Ravaisson, *la Métaphysique d'Aristote*, t. I, pp. 33-36.

(3) Textes de Simplicius.

(4) Aulu-Gelle, XIII, 5 : Eudème y est dit *firmus et jucundus*, Théophraste *jucundior*.

(5) Certains témoignages nous montrent Aristote et Théophraste écrivant à Eudème (Ravaisson, pp. 16 et 33), ce qui semble indiquer qu'il n'habitait pas Athènes.

recherches et de découvertes occupé à conserver la science acquise et à construire l'édifice des sciences nouvelles. La médiocrité de ses successeurs a donc été pour la science antique un désastre irréparable. Après Théophraste, la décadence s'accentua; le Lycée, selon le mot souvent répété de Cicéron, dégénéra (1); il fut décidément inférieur à la mission qu'Aristote lui avait léguée. Théophraste ne valait pas Aristote; Straton ne valut pas Théophraste, et Lycon ne valut pas Straton; à chaque génération quelque chose se perdait de l'esprit du fondateur; on se reprenait à philosopher et à disserter selon la routine des anciennes écoles; on ne faisait pas de la science au vrai sens, au sens moderne du mot. L'œuvre principale de Straton consiste à refaire, en l'altérant, la physique du maître, et si, autour de lui, autour de ses successeurs, des péripatéticiens de second ordre font preuve de polymathie (2), ils le font sans coordonner leurs efforts, sans esprit critique, sans méthode sévère, en rhéteurs, en sophistes, en un mot sans esprit scientifique; si l'école péripatéticienne demeure ouverte à toutes les curiosités, si elle se distingue des écoles rivales par sa libéralité d'esprit et la variété de ses spéculations, si elle est encore « un atelier de tous les arts » (3), c'est un atelier sans direction, où chaque ouvrier travaille à sa fantaisie et disserte à l'aventure sur ses sujets de prédilection; le Lycée est une société savante, ce n'est pas un Institut. L'édition critique des œuvres d'Aristote que Théophraste avait négligé de faire, aucun de ses successeurs ne l'entreprit; peu à peu on en vint au Lycée même à ne plus étudier ni les textes du maître ni ceux de Théophraste; d'où cette tradition absurde, transmise par Strabon, suivant laquelle, après la mort de Théophraste, ils seraient restés enfouis dans une cave. Mais, comme dit fort bien M. Ravaisson, « loin que la dégénération du Lycée s'explique par la perte des livres d'Aristote et de Théophraste, c'est plutôt, au contraire, la dégénération de l'école qui explique l'oubli où on laissa tomber les ouvrages des maîtres (4). »

On doit considérer l'école d'Alexandrie, fondée par Démétrius de Phalère, disciple de Théophraste, comme une succursale ou une colonie du Lycée, et, à certains égards, l'esprit scientifique d'Aristote semble y avoir été conservé plus fidèlement qu'au

(1) *De finibus*, V, 5.
(2) Ravaisson, *la Métaphysique d'Aristote*, t. II, p. 62-63.
(3) Cicéron, *De finibus*, V, 3 : *omnium artium officina*.
(4) *La Métaphysique d'Aristote*, t. II, p. 52. Cf. Thurot, *Études sur Aristote*, p. 274-276.

Lycée même. La Bibliothèque et le Musée sont le premier essai d'une organisation matérielle et sociale de la science analogue à celle que les modernes ont réalisée, le premier exemple d'une association régulière de savants adonnés d'ailleurs à des études spéciales. Ptolémée Soter avait sans doute connu Aristote en Macédoine; il aimait la société de ses disciples; il avait confié à Straton l'éducation de son fils Philadelphe; tout porte à croire que cette création commencée par lui et terminée par Ptolémée Philadelphe réalisait un des projets ou un des vœux d'Aristote (1). L'héritage du Stagirite fut donc divisé, comme celui d'Alexandre. Mais, tandis qu'à Athènes la physique restait la science principale et centrale, autour de laquelle gravitaient différentes sciences et arts sociaux, comme la politique et la rhétorique, les péripatéticiens d'Alexandrie furent surtout des érudits, des critiques, des biographes, des collectionneurs et des éditeurs de livres. Malheureusement, à Alexandrie plus encore qu'à Athènes, aucun grand souffle n'inspira les successeurs d'Aristote; ils furent mesquins et ils furent médiocres; leur œuvre fut un labeur de fourmis myopes et maladroites; les plus grands, comme Aristarque et Didyme, n'eurent que du bon sens. La partie de la science à laquelle ils s'attachèrent, la science des livres et des textes, l'histoire littéraire, ce que nous appelons aujourd'hui la philologie, ne fut pas vraiment organisée par eux; ils n'en fixèrent pas la méthode, et, par une conséquence naturelle, ils n'ont créé aucune tradition solide et durable; la suite l'a prouvé; car on sait en quel pitoyable état, sauf de rares exceptions, nous sont parvenus les textes anciens; on sait aussi l'insuffisance et le peu de valeur des renseignements que nous ont transmis les Grecs sur leur histoire littéraire. Ajoutons que, par une étrange et coupable ingratitude, ils négligèrent, comme les péripatéticiens du Lycée, les œuvres d'Aristote; aucun travail de critique ou même de bibliographie ne fut consacré au maître par les Alexandrins. Le premier qui se dévoua à cette tâche fut Andronicus de Rhodes, le onzième successeur d'Aristote à la tête du Lycée, vers les années 70-50 avant l'ère chrétienne; assurément il fit de son mieux; mais il était trop tard : la tradition de bien des faits s'était perdue; les interpolations, les attributions inexactes, les fautes de copistes avaient pu, pendant deux siècles et demi, s'accumuler sans contrôle.

Quant aux savants proprement dits, mathématiciens purs, physiciens, astronomes, géographes, anatomistes, etc., qui appar-

(1) Cf. Ravaisson, *la Métaphysique d'Aristote*, t. I, pp. 13-14.

tiennent ou se rattachent au Musée d'Alexandrie; quant à ceux qui, comme Euclide, Archimède, Ératosthène, Hipparque, posèrent les premières assises de nos sciences exactes, séparés par la mer du centre des spéculations philosophiques, ils ne rattachèrent leurs découvertes à aucune théorie générale, et leurs procédés ne servirent pas à éclairer les logiques des philosophes; les philosophies athéniennes ne profitèrent pas de leurs travaux et ne servirent ni à leur poser des problèmes ni à trouver le lien de leurs découvertes. Le savoir humain, partagé entre Athènes et Alexandrie, n'eut jamais l'unité féconde rêvée par Aristote.

Bien plus, le plus grand génie qu'ait formé l'école d'Alexandrie, Archimède (287-212) vécut ensuite isolé à Syracuse, sa patrie; cette solitude put contribuer à développer ses merveilleuses facultés d'inventeur en mathématiques pures et appliquées; mais assurément elle nuisit à son influence, et, sans doute aussi, à sa largeur d'esprit. Archimède, s'il eût été péripatéticien, eût peut-être été le Galilée de l'antiquité; il avait le génie de l'invention mécanique; c'est dire qu'il possédait à l'état implicite le génie de l'expérimentation; mais il se crut toujours un pur mathématicien, alors même que l'industrie de ses compatriotes réalisait les instruments prédits par ses calculs, et personne sans doute ne lui suggéra de porter la lumière de ses formules sur les problèmes de physique posés et discutés par les philosophes.

V

Démocrite avait conçu la science comme une encyclopédie écrite. Aristote la conçut, à son exemple, comme une encyclopédie écrite; mais aussi, plus encore peut-être, comme une société de savants, société tenant le milieu entre une Académie et une École d'enseignement supérieur, qui réunissait sous la direction d'un chef régulièrement désigné de nombreux travailleurs adonnés à des recherches différentes, animés pourtant du même esprit, et qui possédait dans un local unique des salles de cours, des collections, une bibliothèque; s'il lui avait été donné de vivre plus longtemps ou de trouver des successeurs dignes de lui, son école se serait sans doute augmentée d'un jardin botanique, d'une collection d'animaux vivants, d'une salle de dissection, d'un observatoire, toutes choses qui existaient à Alexandrie, enfin d'un laboratoire. Mais pour cela il eût fallu qu'un Ptolémée bien conseillé fût maître à Athènes comme à Alexandrie; il eût fallu que

ces deux villes n'en fissent qu'une; il eût fallu enfin qu'un disciple bien inspiré d'Aristote conçût l'idée de la méthode expérimentale.

Il y a là un fait négatif qui nous confond d'étonnement, nous autres modernes. L'idée de faire des expériences, de les varier, de les contrôler en les répétant et en les variant, semble le complément nécessaire de la physique de Démocrite et de la physique d'Aristote; or ni Démocrite (1), ni Aristote, ni les successeurs d'Aristote n'ont pensé à instituer une seule expérience; ni à Abdère, ni à Athènes (nous parlerons plus tard d'Alexandrie), on n'aperçoit même l'embryon d'un laboratoire. « Le mot τὰ φαινόμενα qu'Aristote emploie souvent pour désigner les faits naturels est caractéristique; c'était le terme usité pour désigner les phénomènes célestes. On observait les faits qui se produisent sur la terre de la même manière et de loin, comme si on ne pouvait exercer aucune action sur eux (2). » Certes les premiers philosophes ont eu raison de construire *a priori* et d'après les seules vraisemblances empiriques et logiques le système général de la nature; la physique ne pouvait commencer autrement; mais un tel système élaboré de cette manière était une simple hypothèse; des expériences bien conduites pouvaient en vérifier tel ou tel fragment, fragment logiquement lié à l'ensemble; le système tout entier pouvait ainsi s'appuyer sur des faits bien observés que l'on aurait pu montrer à ses adversaires. Cette idée, qui nous paraît aujourd'hui si simple, si naturelle, personne ne l'eut parmi les péripatéticiens; ces grands faiseurs d'hypothèses ne firent pas l'hypothèse des services qu'une expérience bien conduite aurait pu rendre à leurs systèmes.

L'absence de toute expérimentation se relie d'ailleurs chez eux à l'imperfection de la méthode d'observation (3). Chose étrange,

(1) Démocrite appuyait la théorie du vide sur trois faits erronés; des expériences convenablement faites et judicieusement interprétées eussent détruit et la réalité et la prétendue signification de ces trois faits; on ne saurait donc les appeler des expériences. D'ailleurs, peu lui importait; c'est par le raisonnement qu'il démontrait le vide et les atomes, et les sens, à son avis, sont trompeurs. Voir Ch. Lévêque, *l'Atomisme grec et la Métaphysique*, dans la *Revue philosophique*, avril 1878, pp. 362 et suiv.

(2) Ch. Thurot, *Recherches historiques sur le principe d'Archimède* (*Revue archéologique*, décembre 1868, janvier, février, avril, mai et juillet 1869), 1er article, p. 393. Les premières pages de ce mémoire contiennent des vues très pénétrantes sur la méthode scientifique d'Aristote; elles sont reproduites et complétées dans un article du même auteur, *Revue critique*, 1er février 1873.

(3) Voir un discours de von Littrow, de Vienne, sur *l'État arriéré des sciences chez les anciens* (traduit dans la *Revue scientifique* du 30 juillet 1870); on y trouve beaucoup de faits et de considérations à l'appui de la thèse suivante: artistes et idéalistes, les Grecs n'avaient pas l'esprit d'observation; ils ne savaient

Aristote, bon observateur par lui-même, est crédule à l'égard des observations d'autrui; tout fait une fois allégué lui paraît vrai; il en cherche le pourquoi sans songer à en vérifier l'authenticité (1); cet esprit si ingénieux à découvrir le vice d'un raisonnement semble considérer l'erreur comme un privilège de la marche dialectique de l'intelligence. Il a transmis ces habitudes d'esprit à ses disciples et à ses commentateurs. Un jour, Simplicius s'avisa de faire une expérience pour vérifier une assertion du maître; il se trouva que l'expérience donnait un démenti à Aristote; Simplicius crut s'être trompé et ne recommença pas (2).

Observer, c'est juger; c'est une espèce du genre jugement; l'erreur peut donc se glisser dans l'observation; celui qui ne comprend pas que, dans l'acte d'observer, « les sens obéissent à notre pensée », et que, pour voir les phénomènes tels qu'ils sont, l'intelligence qui dirige et arrête le regard « est encore plus nécessaire que de bons yeux (3) »; celui qui ignore combien il faut prendre de précautions minutieuses, combien de causes d'erreur il faut patiemment écarter pour arriver à constater un fait; celui qui ne sait pas se défier de ce que les autres ont cru voir et de ce qu'il croit voir lui-même, celui-là n'a pas l'esprit d'observation, et cette défiance, qui fait le véritable observateur, conduit tout droit à l'expérimentation. Ne l'ayant pas, les péripatéticiens ont collectionné et interprété des faits plus ou moins authentiques plutôt qu'ils n'ont observé, et ils n'ont pas expérimenté parce qu'ils se contentaient trop aisément en matière d'observation.

Qu'on ne dise pas que les moyens matériels leur firent défaut; c'est l'idée qui leur manqua. Un savant allemand ayant attribué « les graves erreurs d'Aristote, soit sur les principes de la philosophie naturelle, soit sur les applications de ces principes aux faits, au défaut des moyens d'observer et de mesurer avec précision », Ch. Thurot répondait excellemment : « Quand on est préoccupé d'observer, de compter, de mesurer, de peser, on a

pas regarder; aussi n'ont-ils su bien voir ni les choses du ciel ni les phénomènes terrestres. Il y a là quelque exagération ou quelque malentendu; qui a su mieux *voir* que les artistes grecs? Ce qui manqua aux Grecs, c'est la *méthode critique d'observation*.

(1) Ch. Thurot, dans les articles cités plus haut, donne de nombreux et curieux exemples. Cf. Lange (*Histoire du matérialisme*, trad. fr., t. I, pp. 73 et suiv., et notes), dont les jugements sur Aristote sont empreints d'une certaine exagération.

(2) Ch. Thurot, articles cités. Simplicius était néoplaticien et vivait au VIe siècle de l'ère chrétienne; il a d'ailleurs commenté Aristote avec une grande pénétration.

(3) Von Littrow, discours cité.

bientôt trouvé les moyens d'observer, de compter, de mesurer, de peser. Les atomistes, qui dérivaient les propriétés des corps de la forme, de la grandeur et de l'arrangement de leurs parties constitutives, auraient dû penser à compter, à mesurer, à peser » ; mais ils n'y pensèrent pas. Aristote considérait dans les phénomènes la qualité plutôt que la quantité et attribuait aux corps les qualités que nos sens perçoivent; mais il traitait, quand il le fallait, de la quantité; il avait, par exemple, une théorie de la pesanteur opposée à celle des atomistes; il eût dû chercher dans une observation savante, c'est-à-dire dans l'expérimentation, le contrôle de ses théories; il ne le fit pas. Les anciens philosophes raisonnent, disputent même sur des faits qu'ils trouvent dans les livres de leurs prédécesseurs, sans songer à les vérifier; « ils sont tous plus préoccupés d'expliquer les faits que de les constater (1) ».

L'idée seule leur manqua, et nous ne pouvons attribuer leur oubli de l'expérimentation qu'à une défaillance de ces intelligences d'ailleurs si ingénieuses et si actives; car nous trouvons chez eux tout ce qui devait les y conduire.

D'abord l'expérimentation elle-même était connue et pratiquée; mais on ne comprenait pas sa valeur scientifique; on n'avait pas l'idée qu'elle pouvait servir à révéler les causes des phénomènes. La médecine et la chirurgie expérimentaient toutes les fois qu'elles essayaient une médication ou une opération nouvelle. Depuis longtemps aussi, depuis les premiers pythagoriciens, on expérimentait en acoustique; mais sans doute on ne pensait pas alors faire de la science; on croyait s'adonner à une branche des mathématiques et assurer par une théorie savante la pratique d'un art très estimé, la musique; on ne voyait pas que l'acoustique est une partie de la physique, puisqu'on ne pensait pas à appliquer le même procédé à l'étude de la mécanique ou de l'optique. N'était-ce pas de l'expérimentation, cette étude des conditions de la perspective théâtrale que fit à Athènes Agatharcus sous la direction d'Eschyle, dont il consigna les résultats dans un livre, et qui intéressa Démocrite à tel point que, loin du théâtre d'Athènes et sans expériences nouvelles, il voulut en approfondir la théorie dans des ouvrages spéciaux (2)? En Égypte, il y avait de véritables laboratoires, dont les traditions remontaient à la plus haute antiquité; on y pratiquait une métallurgie assez savante et une pharmacie nullement méprisable, c'est-à-dire qu'on y faisait empiriquement de la chimie minérale et de la chimie or-

(1) Ch. Thurot, *Revue critique*, art. déjà cité.
(2) Ch. Lévêque, art. cité, p. 360.

ganique; mais ces laboratoires étaient cachés dans les dépendances des temples égyptiens; leurs procédés étaient mystérieux et mêlés à des superstitions ridicules; les savants grecs d'Alexandrie durent en entendre parler; mais ils dédaignèrent sans doute de s'y faire initier, et ils ne comprirent pas qu'il y avait là le germe d'une science nouvelle. Cette magie industrielle ne pénétra que plus tard dans la culture hellénique, lorsque celle-ci eut perdu son caractère propre, quand elle fut décidément obscurcie par le néoplatonisme, c'est-à-dire quand les superstitions orientales eurent fait brèche dans le génie limpide de la Grèce et que l'esprit scientifique de l'antiquité fut tari dans ses sources vives (1). Il y a mieux. Aux environs de l'ère chrétienne, un Égyptien, nommé Bolus de Mendès, avait composé en grec et répandu sous le nom de Démocrite divers ouvrages inspirés par ces pratiques égyptiennes et par les théories qu'on y rattachait. La supercherie fut vite démasquée : un savant grammairien, Thrasyle, contemporain de Tibère, dressa une liste des écrits authentiques de Démocrite; Aulu-Gelle, un peu plus tard, savait bien distinguer le vrai et le faux Démocrite. Mais les écrits apocryphes paraissent avoir eu un certain succès dans le monde romain auprès d'esprits moins critiques, Columelle, Sénèque, Pline l'Ancien, qui les attribuaient, sur la foi du titre, au grand théoricien de l'atomisme. Pétrone, qui n'est évidemment qu'un écho, résume ainsi ce qu'il a ouï dire de Démocrite : « Il exprima les sucs de toutes les plantes, et, pour n'ignorer aucune des vertus secrètes des pierres et des végétaux, il consuma sa vie en expériences (*ætatem in experimenta consumpsit*). » Pense-t-on que la renommée scientifique de Démocrite en reçut un nouveau lustre? Nullement. On supposa qu'il avait été, durant ses voyages, initié aux sciences occultes de l'Orient; on le considéra comme un grand magicien (2). Ainsi, dans les idées d'alors, la science et l'expérimentation étaient deux choses distinctes et presque opposées; l'idée d'expérimentation était associée à celles de sorcellerie, de superstition et de charlatanisme, et ce préjugé, qui avait pour excuse des faits trop réels, subsista jusqu'à l'avènement de la science moderne.

Bien avant l'époque romaine, les Grecs eux-mêmes avaient une industrie, dont certaines branches étaient étroitement rattachées à leurs arts, comme celles qui préparaient des couleurs pour les

(1) Berthelot, ouvrage cité, p. 235 et *passim*.

(2) Renouvier, *Manuel de philosophie ancienne* (1844), t. I, pp. 239-240; Berthelot, ouvrage cité, pp. 145 et suiv.

peintres ou des matériaux pour les céramistes et les architectes; et l'industrie des Grecs expérimentait à sa manière, comme fait toute industrie, visant l'utile ou l'agréable, sans songer à la science. Théophraste, dans son petit traité *Sur les pierres*, qui est plein de renseignements précis, juge à propos de rapporter ces procédés de l'industrie de son temps, procédés qui constituaient une sorte de chimie pratique et rudimentaire; il y voit autant d'anecdotes relatives à son sujet; et puis il veut être complet: il y a des minéraux qui sont produits non par la nature, mais par l'art humain; ce n'est pas une raison pour les omettre; il ne lui vient pas à l'esprit que la science devrait à son tour imiter l'industrie et que des expériences désintéressées seraient autrement fécondes et instructives que celles des artisans. Il raconte qu'un nommé Cydias, « ayant remarqué dans l'incendie d'une hôtellerie que l'ocre à demi consumée prenait une teinte rouge », imagina de faire cuire en vase clos de l'ocre jaune et réussit à obtenir ainsi de l'ocre rouge plus ou moins foncée selon l'intensité du feu. Observation, hypothèse, vérification de l'hypothèse par une expérience bien conduite, variations concomitantes, tout l'essentiel de la méthode expérimentale moderne se rencontre dans ce seul exemple; il n'y manque que l'intention scientifique; mais Théophraste n'a vu là qu'un fait curieux digne d'être noté à sa place. Il raconte encore qu'on prépare la céruse en plongeant du plomb dans du vinaigre, le vert-de-gris en faisant baigner du cuivre dans de la lie de vin, le vif-argent « en pilant du cinabre avec du vinaigre dans des mortiers en bronze et avec des pilons de même métal »; quant au cinabre, il est naturel ou artificiel; ce dernier se tire d'un sable brillant qu'on trouve dans une mine d'argent près d'Éphèse; « le procédé par lequel on l'obtient a été trouvé par Callias d'Athènes, sous l'archontat de Praxibule, il y a environ quatre-vingt-dix ans ». On voit que les noms des inventeurs lui paraissent dignes d'être transmis à la postérité; mais la nature de leurs inventions aurait pu lui donner beaucoup à penser; on va voir qu'elles ne lui ont inspiré que des réflexions d'une prodigieuse platitude : « Ces faits prouvent, dit-il, que l'art imite la nature et peut créer des produits singuliers, soit en vue de l'utilité pratique, soit pour le simple amusement (φανταστα), soit pour les deux; tel est le cas du vif-argent (qui est une curiosité et) qui n'est pas non plus sans quelque utilité (1)... On pourrait arriver à bien d'autres découvertes du même genre (2). » L'élève d'Aristote a rencontré

(1) Laquelle? Théophraste ne le dit pas. — Cf. Berthelot, p. 231.
(2) *Des pierres*, § 53 à 60.

sur sa route et la chimie et la méthode expérimentale; mais il ne les a pas reconnues.

On a soutenu que les savants grecs d'Alexandrie pratiquèrent des recherches expérimentales. Il y a lieu de croire, en effet, que, de temps à autre, un savant, guidé par son instinct et inspiré par la nature bien comprise du problème qui l'occupait, institua quelques expériences; mais ce fut sans apercevoir ni l'originalité ni la fécondité du procédé qu'il substituait à la simple observation. C'est ainsi que les médecins d'Alexandrie avaient fait, dit-on, des vivisections, mais au hasard sans doute et « pour voir », non pour vérifier une hypothèse préconçue; c'est ainsi que Ptolémée avait fait des expériences sur la réfraction de la lumière. Pour que l'expérimentation portât tous ses fruits, il fallait qu'elle fût formulée, conseillée, recommandée, et non pas seulement pratiquée; il fallait que le précepte motivé fût joint à l'exemple. Il paraît bien que le Musée possédait une salle de dissection et un observatoire; il ne paraît pas qu'il ait jamais possédé sous un titre distinct quelque chose d'analogue à ce que nous appelons un laboratoire : les vivisections durent y être considérées comme un accessoire de l'anatomie, et l'optique y fut évidemment étudiée comme une branche de l'astronomie ou comme une sorte de géométrie de la lumière.

Les germes de la méthode expérimentale se trouvaient pourtant dans Aristote, en ce sens que la méthode de la science empirique, méthode facile à tracer *a priori* et dans ses lignes générales, n'avait pas échappé à son génie universellement investigateur. Mais ni Aristote ni ses successeurs n'ont su développer cette méthode et surtout l'appliquer; ils n'ont pas deviné sa fécondité; elle est restée stérile entre leurs mains. Déjà chez Platon on rencontre çà et là, dans le mythe de la Caverne par exemple, « des formules qui donnent à penser que l'idée d'observer les phénomènes et d'en prédire le retour d'après leurs invariables séquences n'était pas étrangère aux fondateurs de la métaphysique (1) »; Platon, comme on pouvait s'y attendre, n'a tiré aucun parti de cette idée dont l'intérêt était médiocre à ses yeux. Aristote est plus précis. Personne, même parmi les modernes, n'a dit en termes plus forts et plus rigoureux qu'il faut prendre les faits, les « phénomènes », pour point de départ, et ne chercher qu'ensuite les causes des faits, le pourquoi, les théories générales (2), et « souvent il ne

(1) Brochard, *les Sceptiques grecs* (1887), p. 371, note; et *la Méthode expérimentale chez les anciens* (*Revue philosophique*, janvier 1887), p. 44.

(2) Voir les textes réunis par Ch. Thurot, *Revue archéol.*, 1er art., pp. 390 et suiv.

réfute des hypothèses très fondées de ses prédécesseurs que par attachement pour l'observation, qui semblait les contredire » (1). Théophraste va plus loin que son maître dans un curieux passage où il parle vraiment comme un moderne et dont sans doute il n'a pas compris lui-même la portée : il reproche à Platon de prétendre tout expliquer; il lui oppose, comme Aristote, qu'il faut toujours partir de principes non expliqués, et il ajoute : « Même en physique il ne faut pas chercher la cause de toutes choses; il est ridicule (γελοῖον) de se demander pourquoi (διὰ τί) le feu brûle, pourquoi la neige fait froid (2). » Aristote lui-même, quand il s'agit de dépasser les faits, est moins satisfaisant que quand il se borne à proclamer en termes généraux qu'il faut commencer par eux; sans doute il préfère les hypothèses de Démocrite, qui relient entre eux beaucoup de faits réels, aux raisonnements trop *a priori* des platoniciens; mais, pour trouver la cause, il remonte par une vue directe de l'esprit à un principe général hypothétique, lequel est le plus souvent arbitraire; il ne voit pas que la cause tant cherchée, c'est simplement la loi ou l'antécédent du phénomène, ou l'ensemble de ses conditions; il veut trouver des « principes propres » à chaque genre de phénomènes et de ces principes déduire l'explication de chaque phénomène spécial; préoccupé de démonstration, il ne voit pas que les principes propres, s'ils existent, sont de grandes lois obtenues par induction; croyant à la réalité des qualités sensibles, adversaire de la théorie démocritéenne de l'unité de matière et de l'univers ramené à un mécanisme, il dédaigne l'application des mathématiques à la physique; il ne voit pas que le nombre et le calcul peuvent s'adapter à tous les faits comme déjà, de son temps, on les appliquait à ceux de l'astronomie, de l'optique et de l'acoustique, et il néglige ainsi un fécond principe de déduction (3). Ses idées sur les rapports de l'induction et de la déduction semblent n'avoir jamais été nettement dégagées; le naturaliste et l'inventeur du syllogisme ont cherché en vain à se mettre d'accord.

VI

Malgré ces imperfections de la méthodologie d'Aristote, un lecteur éclectique et prévenu pouvait, en réunissant habilement divers

(1) Renouvier, ouvr. cité, t. II, p. 378.
(2) *Fragment* 49, édit. Wimmer (coll. F. Didot).
(3) Ch. Thurot, 1er article, pp. 395-396; Lange, p. 80 et note 54.

passages dispersés dans ses œuvres (1), constituer une sorte d'ébauche de méthode empirique et inductive. On a supposé que le démocritéen sceptique Nausiphane, qui fut le maître d'Épicure, recueillit ces idées d'Aristote et les rédigea à sa manière dans un ouvrage spécial, intitulé *le Trépied*, qui fut, on le sait par Diogène Laërce, le premier modèle de la Canonique d'Épicure, et qui plus tard a probablement servi d'Organon aux fondateurs de la secte médicale des empiriques; car un des premiers partisans de cette doctrine, Glaucias, en formulait la méthode, vers l'an 276 avant l'ère chrétienne, dans un livre intitulé *le Trépied*, comme celui de Nausiphane, et dont les idées étaient vraisemblablement analogues (2). L'école empirique fut d'ailleurs fondée à Alexandrie, c'est-à-dire dans un milieu pénétré de l'esprit aristotélique, et à l'époque même où s'organisait le Musée. Elle se perpétua et se répandit dans le monde grec, sans pourtant triompher des écoles rivales. En même temps et parallèlement à elle se développait la philosophie épicurienne, dont les vues sur la méthode sont analogues. Du reste, les deux disciplines ne se mêlèrent pas; leurs fins étaient très différentes; le point de départ seul paraît leur avoir été commun.

La Canonique épicurienne est une méthode empiriste à courte vue. La sensation étant posée comme la source et le critérium de toute connaissance, Épicure semble se défier même de l'induction, dont il n'a d'ailleurs qu'une idée assez confuse; il craint sans doute que l'esprit, en généralisant, ne soit infidèle à la sensation; il ne songe pas à régler par des préceptes spéciaux l'usage de la généralisation inductive, et il n'a aucune idée de l'expérimentation. Il pense qu'il est sage de croire que les choses sont ce qu'elles paraissent; mais en même temps, par une singulière contradiction, il croit atteindre par le raisonnement la réalité en soi, l'atome, et son mouvement, le *clinamen*, lesquels sont tout autre chose que des apparences. Enfin, l'esprit général de sa philosophie est anti-scientifique; il invite ses disciples à la paresse : la vérité est simple, et lui-même l'a trouvée pour eux (3).

(1) Voir Brochard, *les Sceptiques grecs*, pp. 32, 370, 371.

(2) Hypothèse exposée par M. Brochard dans l'article et dans l'ouvrage déjà cités, auxquels nous renvoyons également pour tous les détails résumés ci-après, relatifs à la logique épicurienne et à celle des médecins empiriques; voir *les Sceptiques grecs*, pp. 311 et suiv., 325-326, 363 et suiv. — On pouvait aussi s'inspirer de Théophraste, qui, d'après un texte de Sextus, aurait interprété la théorie de l'intelligence d'Aristote dans un sens qui rappelle la doctrine de la sensation transformée de Condillac (Renouvier, *Manuel de philosophie ancienne*, t. II, p. 209-210); mais ce point mériterait un examen spécial.

(3) M. Renouvier parle avec une verve heureuse de ce misérable petit système

La plupart suivirent ce conseil trop commode, mais non pas tous; Zénon l'épicurien, qui fut un des maîtres de Cicéron, s'attacha à perfectionner la Canonique de l'école; avec lui, la méthode empiriste, qui était restée grossière et vague chez Épicure, devient précise et rigoureuse; il comprend mieux la nature de l'induction et il donne les règles qui permettront d'éviter l'erreur en l'employant; il permet la déduction, mais à la suite d'inductions bien faites et seulement pour en tirer les conséquences légitimes. Quant à l'expérimentation, il l'ignore, comme Aristote, comme Théophraste, comme Épicure.

Pendant longtemps les médecins empiriques répétèrent les formules de Glaucias, soutenant que l'observation sensible est le seul fondement des connaissances, qu'il faut réunir les observations semblables, et, quand on raisonne, aller du semblable au semblable, par analogie, avec prudence et scepticisme, sans jamais prétendre ni rien démontrer ni rien savoir à l'avance. C'est seulement au IIe siècle de l'ère chrétienne qu'apparaît parmi eux un esprit éminent qui fit faire à la logique de l'empirisme un progrès décisif. Jusqu'à Ménodote, « la méthode scientifique avait été entrevue plutôt que connue ; elle n'avait été décrite qu'en termes très généraux ; personne n'avait su lui donner la rigueur, la précision, les développements, sans lesquels elle ne pouvait contribuer sérieusement aux progrès de la science » (1).

Le seul penseur de l'antiquité dont la physionomie intellectuelle nous fasse songer à Stuart Mill et à Claude Bernard, c'est ce Ménodote de Nicomédie, médecin empirique et philosophe sceptique, que nous connaissons seulement par Sextus Empiricus, qui s'en inspire plus souvent qu'il ne le cite, et par Galien, qui le réfute. Personne parmi les anciens n'a eu au même degré ce que nous appelons l'esprit scientifique; personne n'a mieux deviné ce que doit être la méthode des sciences de la nature. Selon lui, l'observation directe ou *autopsie* peut être fortuite ou imitative; ce dernier terme désigne clairement l'expérimentation. Les cas négatifs doivent être soigneusement notés et comparés numériquement aux cas positifs ; c'est la méthode de différence de Stuart Mill posée comme contrôle nécessaire de la méthode de concordance. L'observation ne doit pas être passive, mais savante; elle ne doit pas être une routine, mais un art. Et l'art est tout autre chose que l'érudition; celle-ci se contente d'accumuler des faits

logique, de l'esprit anti-scientifique d'Épicure et de ses disciples, de leur ignorance honteuse et volontaire (ouvr. cité, pp. 215-217, 261-262, 269, 287).

(1) Brochard, article cité, p. 44.

plus ou moins concordants, plus ou moins contradictoires; l'art les groupe et les sépare savamment selon les ressemblances et les différences qu'ils présentent à une étude attentive. Quand on a constaté la régularité d'une succession de phénomènes, on la formule par un *théorème*; nous dirions aujourd'hui une *loi*. Il faut tenir compte des observations de ses devanciers, car la vie est courte; mais tous les témoignages n'ont pas la même valeur; il faut en faire la critique; il faut les comparer à l'expérience personnelle déjà acquise, et, au besoin, les vérifier soi-même par des observations imitatives. Si l'on se trouve en présence d'une maladie inconnue ou d'un remède nouveau, on en prévoit les effets par analogie; mais cette prévision est hypothétique; il faut l'observation directe, soit fortuite, soit imitative, pour changer l'hypothèse en certitude. Aucun principe *a priori* ne justifie d'avance ces opérations ; leur seule garantie, c'est la vérification des vues de l'esprit par l'expérience; leur valeur est mesurée par leur succès; leur critérium, c'est l'avenir conforme au passé.

Ajoutons que Ménodote a parfaitement compris, et compris en philosophe l'esprit de cette méthode; car il l'opposait à la méthode démonstrative, qui prétend tout définir et tout expliquer, tout rattacher à des nécessités immuables et à des principes *a priori*; celle-ci était la méthode secrète ou avouée, non seulement des médecins dogmatiques, ses adversaires, mais encore de tous les philosophes antérieurs; même d'Aristote, dans la plupart de ses entreprises, même d'Épicure, qui prouvait déductivement l'atome et le *clinamen*.

Ménodote offrait aux chercheurs de son temps quelque chose de tout à fait nouveau, la méthode expérimentale, non pas parfaite assurément, car il ne semble pas qu'il ait parlé des variations concomitantes, ni résumée en formules saisissantes comme chez Bacon et Stuart Mill, mais néanmoins bien comprise, clairement exposée, rattachée à des vues hardies de psychologie phénoméniste. Il songeait avant tout à affermir les procédés traditionnels des sciences médicales; mais il songeait évidemment aussi — sans confiance peut-être, car il était sceptique — à une réforme générale de la méthode des sciences physiques et naturelles. Tandis que Démocrite et Aristote avaient abordé le problème de la science philosophiquement, c'est-à-dire par des vues d'ensemble et par une curiosité universelle qui scrutait tous les problèmes un peu à l'aventure, sans méthode préalable bien arrêtée, Ménodote l'abordait par la méthode et déterminait enfin l'instrument, vainement cherché avant lui, par lequel on peut espérer d'arracher ses secrets à la nature.

Mais il ne fut pas compris; sa tentative échoua, comme celles de Démocrite et d'Aristote. Aucune découverte ne porte son nom; aucune n'est rapportée à l'emploi de sa méthode; il faut croire qu'elle ne fut pas appliquée avec assez d'intelligence ou de ténacité, soit par lui-même, soit par ses élèves et ses successeurs; si la médecine lui avait été redevable d'un progrès notable qui fît date dans son histoire, le nom de Ménodote ne serait pas resté obscur; ses ouvrages nous auraient été conservés, et son adversaire, le dogmatiste Galien, qui nous l'a fait connaître par ses réfutations, n'aurait pas conquis une célébrité que Ménodote, comme théoricien tout au moins, méritait mieux que lui.

En dehors des écoles médicales ses idées durèrent ce que dura l'école sceptique (1), c'est-à-dire qu'elles furent vite oubliées et qu'elles n'ont exercé aucune influence appréciable soit sur la marche des sciences, soit sur l'évolution des idées philosophiques. Les stoïciens, les nouveaux péripatéticiens, les néoplatoniciens se trouvèrent d'accord pour les ignorer et pour rester fidèles au dogmatisme traditionnel et à la méthode *a priori*. La philosophie grecque finit comme elle avait commencé, étrangère à l'observation précise et savante, inhabile à l'induction, toujours confiante dans la valeur objective des hypothèses par lesquelles elle construisait à grands traits le système des choses.

VII

A quelles causes faut-il attribuer l'échec de Ménodote et l'oubli dans lequel son nom même est tombé? Comment l'apparition de la méthode expérimentale n'a-t-elle pas été saluée avec enthousiasme dans le monde grec comme la bonne nouvelle attendue depuis longtemps par les savants? Deux raisons peuvent en être données : l'une spéciale, l'autre très générale.

Une méthode est un instrument plus encore qu'une théorie; elle est vraie si elle est efficace; c'est en faisant ses preuves, en donnant des résultats qu'elle établit sa légitimité. Or, l'inventeur de la méthode expérimentale était un médecin, et, tout naturellement, c'est aux problèmes de la médecine qu'il voulut appliquer la nouvelle méthode. Mais la médecine est, de toutes les spéculations, la moins propre à recevoir la forme scientifique, la plus rebelle à formuler en lois ses acquisitions; quand elle échappe au dogmatisme absurde d'un Galien ou d'un Broussais, elle devient aisé-

(1) Voir Brochard, *les Sceptiques grecs*, p. 327-328.

ment une école de scepticisme; ainsi Magendie, expérimentateur hardi et ingénieux, n'osait ou ne voulait, l'expérience finie, rien affirmer, rien conclure au delà du fait qu'il avait vu; il craignait les idées. Le médecin passe sa vie à jouer avec des probabilités dont il ignore le degré; ces degrés, il les suppose à tout hasard; il parie, gagne ou perd, puis rectifie ses hypothèses; à la longue, il parie mieux et perd moins souvent; mais cette habitude d'esprit, tout à fait opposée à l'emploi d'une méthode rigoureuse, lui devient une seconde nature. Il y a vingt ans seulement, le savant expérimentateur et le médecin étaient deux types intellectuels très différents; aujourd'hui il n'en est plus de même; mais que de génie et surtout que de ténacité Claude Bernard et Pasteur ont dû déployer pour créer la médecine expérimentale et pour la faire accepter par le monde médical! D'ailleurs, si leur entreprise a réussi, c'est qu'elle venait à son heure : l'œuvre biologique de Claude Bernard et de Pasteur suppose une chimie déjà très avancée; la chimie de Lavoisier et de J.-B. Dumas suppose de même plusieurs générations de physiciens, Galilée tout d'abord, puis Pascal, Newton, etc. Si l'on veut apprécier ce qu'il y avait de prématuré, on peut même dire de paradoxal, dans la tentative de Ménodote (1), qu'on se représente Stuart Mill exerçant la profession de médecin, vivant au XVe siècle, et essayant alors de transformer selon ses idées la méthode usitée en médecine; sans doute il eût exposé ses projets en un livre admirable, mais ce livre n'eût pas été compris avant l'époque de Galilée; car les exemples éclatants, nécessaires pour commenter les préceptes, auraient fatalement fait défaut. Le génie de Galilée s'est montré dès l'origine quand, passionné pour la science exacte, il abandonnait l'étude de la médecine et s'attachait à la physique; là, en effet, l'objet est relativement simple et relativement fixe; il ne se dérobe pas; on peut le mesurer sans peine. Galilée fonda la science moderne parce qu'il eut le merveilleux bon sens de la commencer par le commencement (2).

Archimède, avons-nous dit, aurait pu faire au IIIe siècle avant l'ère chrétienne ce que fit Galilée à l'aurore des temps modernes. Mais Archimède fut un déductif, un mathématicien; il n'aborda, en fait de problèmes de physique, que ceux qui supposaient des observations très simples et très vulgaires, et il put ainsi se dissi-

(1) Cf. Brochard, ouvrage cité, pp. 378 et 415.

(2) Galilée (1564-1642) fut devancé de quelques années par Stevin, de Bruges (1548-1620); mais Stevin, ayant écrit son ouvrage (1586) en hollandais, fut peu lu et peu compris (Ch. Thurot, *Revue archéol.*, 4e art., p. 286; 6e art., p. 31).

muler à lui-même les prémisses empiriques de ses raisonnements. Vérifier expérimentalement ce qu'on a trouvé par calcul et jugé nécessaire, ce n'est pas pratiquer la méthode inductive; construire un instrument dont le fonctionnement est sûr s'il est conforme à la figure qui sert de modèle à l'ouvrier et si aucune erreur de calcul ne s'est glissée dans les raisonnements de l'inventeur, ce n'est pas vérifier une hypothèse; c'est réaliser matériellement une certitude de l'esprit; l'idée préconçue, chez le véritable expérimentateur, est douteuse; il cherche par son industrie à la confirmer; le raisonnement mathématique est son auxiliaire et non pas son unique méthode. Aussi n'est-ce pas Descartes qui, dans les temps modernes, a fondé la science inductive; ceux qui induisent en physique croient à l'indépendance au moins provisoire de cette science; ils ne la ramènent pas à la mécanique.

L'échec de Ménodote a d'ailleurs une cause plus profonde que l'application prématurée de sa méthode à la plus complexe des sciences de la nature. Quand bien même il eût découvert des lois de physiologie, de pathologie ou de thérapeutique, lois définitives, dignes de rester éternellement dans la tradition scientifique, il ne pouvait rien fonder dans le monde grec, parce qu'il était trop tard. Depuis longtemps, l'idée de la science était obscurcie; la curiosité désintéressée se faisait de plus en rare; les préoccupations se portaient d'un autre côté. Ce mouvement anti-scientifique ou anti-spéculatif, qui pouvait d'ailleurs se réclamer des préceptes de Socrate, avait commencé presque au lendemain de la mort d'Aristote et n'avait fait depuis lors que s'accentuer : les nouveaux stoïciens, contemporains de Ménodote, sont bien moins savants que les fondateurs de la secte. Ménodote, au IIe siècle de l'ère chrétienne, ne pouvait être compris et surtout écouté comme il le méritait, comme il l'eût été cinq cents ans plus tôt.

Après l'époque d'Alexandre et d'Aristote a commencé pour l'esprit grec une période de crise, d'où il n'est sorti qu'au bout de plusieurs siècles pour se perdre dans le mysticisme oriental. A la belle confiance de l'âge héroïque a succédé l'inquiétude des âmes; la morale traditionnelle est ébranlée; le culte de la cité et de ses Dieux s'est affaibli; l'Olympe ne parle plus à ses enfants la belle langue sereine d'autrefois; l'Hellène, vaincu par les Macédoniens et assiégé par les Romains, a douté de ses Dieux et de son génie; il se demande désormais ce qu'il faut faire de la vie, et il interroge sa pensée, non sur ce qui est, mais sur ce qu'il faut être; les philosophes ne sont plus à la recherche du vrai, mais à la recherche d'un état d'âme : ἡσυχία, ἐποχή, ἀπονία, ἀταραξία, ἀπαθεία.

Le poème de Lucrèce nous représente aujourd'hui ces âmes troublées qui trouvaient ou croyaient trouver le repos dans une doctrine; une vérité toute faite, rapidement conquise ou apprise, servait de préface ou de prémisses à une morale, qui seule importait. Pour Épicure et Lucrèce la physique sert à délivrer de la crainte des Dieux et à permettre ainsi à l'âme tranquillisée de chercher le bonheur par des moyens terrestres. Comme Épicure et comme Pyrrhon, les fondateurs du stoïcisme sont des moralistes; la science pour eux n'est pas une fin, mais un moyen; la physique donne les bases de l'éthique, et si l'éthique donne le repos, la physique a bien rempli sa tâche. « Telles étant les choses, telle doit être la vie; et maintenant vivons de notre mieux; appliquons l'éthique et soyons des sages. » Voilà la préoccupation dominante des philosophes grecs et romains depuis le retour en Grèce de Pyrrhon, soldat désabusé de l'armée d'Alexandre, jusqu'à l'invasion du néoplatonisme et du christianisme. La morale absorbe la philosophie; elle est la fin exclusive de toute spéculation, de toute réflexion; celui qu'on appelle un *philosophe* poursuit la sagesse pratique ou croit la posséder; mais il n'a pas l'esprit scientifique. La science désintéressée n'est plus à la mode; on demande à la philosophie, à l'effort individuel de la pensée, ce qu'aux époques plus sereines la religion donnait surabondamment à tous, la paix de l'âme et le sens de la vie (1).

Le stoïcisme et les sectes analogues pénétrèrent peu dans l'Égypte hellénisée; aussi la science continua-t-elle à être honorée à Alexandrie; mais l'influence des savants alexandrins sur la culture générale du monde grec d'abord, puis du monde gréco-romain, fut à peu près nulle, parce que la philosophie avait cessé de les comprendre et de les encourager, parce que, au contraire, elle détournait d'eux l'attention des esprits indépendants et curieux. Bientôt, en Égypte même, la culture scientifique fut menacée par l'invasion lente des idées orientales. Au commencement du second siècle de l'ère chrétienne vivait à Alexandrie le dernier des grands savants de cette école, l'astronome Claude Ptolémée, et, à cette époque même, Alexandrie était visitée par l'empereur Hadrien, dont une lettre curieuse nous fait connaître les impressions de

(1) Personne en France n'a mieux pénétré et mieux expliqué les misères morales et intellectuelles de cette période que M. E. Havet dans son beau livre sur *le Christianisme et ses origines;* personne aussi n'a mieux compris les imperfections de la science hellénique et le peu d'influence qu'elle eut sur les âmes, faute d'avoir été vulgarisée par les procédés familiers aux modernes. Nous aurions pu le citer à mainte reprise dans le cours de cette étude, mais il suffit de renvoyer une fois pour toutes à un ouvrage qui est dans toutes les mains.

touriste éclairé : dans cette ville, naguère la seconde capitale de l'hellénisme, « toutes les superstitions régnaient dans une confusion universelle » (1).

Dans les écoles philosophiques, la direction nouvelle imprimée à la pensée avait arrêté les sciences de la nature au point où Aristote et ses premiers disciples les avaient laissées; la philosophie fut désormais stérile pour le développement des connaissances positives; la physique ne fit plus de progrès qu'entre les mains des mathématiciens, la biologie qu'entre celles des médecins. Ajoutons que ces progrès, sauf peut-être dans les mathématiques pures et l'astronomie, furent médiocres, intermittents, compensés par des reculs ou des oublis. Ainsi, les recherches physiques d'Archimède, particulièrement la loi qui aujourd'hui encore porte son nom, restèrent inconnues des commentateurs d'Aristote et en général des philosophes. Galien, d'une part, et, de l'autre, Sénèque, qui traduisait sans doute le stoïcien Posidonius, sont les seuls auteurs anciens qui parlent de la pesanteur en esprits dégagés de l'aristotélisme et instruits des travaux d'Archimède. En somme, « dès le commencement de l'ère chrétienne les sciences physiques entrèrent dans une période de profonde décadence d'où elles ne sortirent qu'à la fin du XVIe siècle » (2). Sénèque, à la fin de sa compilation intitulée *Questions naturelles*, parle de la science et de ses progrès à venir en termes enthousiastes; il semble proposer les recherches physiques à la jeunesse de son temps comme la plus belle occupation à laquelle elle puisse se livrer; mais en même temps il constate et déplore la décadence des études; « loin de faire des découvertes sur ce qui avait échappé aux anciens, on laisse se perdre, dit-il, bien des vérités qu'ils avaient trouvées, » et lui-même, dans une lettre à Lucilius, oubliant son zèle d'un moment pour la science de la nature, condamne presque sans réserve la plupart des études libérales, les jugeant toutes d'après leur rapport avec la morale, « qui seule achève l'âme » (3). C'est presque le mot de l'Évangile : « Une seule

(1) Renouvier, article déjà cité sur *le Progrès dans les sciences*. Dans cet article et ailleurs M. Renouvier me semble avoir surfait la science alexandrine et surtout son influence : « La positivité, dit-il, *régnait* dans le domaine qui lui appartient légitimement. » Nous croyons avec M. Havet qu'elle était bien loin de *régner* et que les vérités les mieux prouvées ne se répandaient pas; nous croyons aussi que le savoir positif se développa à Alexandrie à une époque peu favorable à son prestige. — La lettre d'Hadrien, conservée par Vopiscus, *Vie de Saturninus*, est traduite dans Renan, *l'Église chrétienne*, p. 189.

(2) Ch. Thurot, *Revue archéol.*, 1er art., p. 399; 2e art., pp. 44 et suiv.; 6e art., p. 30.

(3) *Lettre* 88.

chose est nécessaire.» Ailleurs, il conseille à Lucilius de se borner à la lecture des ouvrages de morale (1), et il parle de la bibliothèque d'Alexandrie en homme qui n'en comprend pas l'utilité (2).

Les époques de foi aveugle, irréfléchie, sont en un sens plus favorables à la science pure que les époques de libre pensée; l'histoire de la science moderne le montre aussi bien que celle de la science ancienne. Pour faire sa tâche en bon ouvrier, un grand savant doit avoir l'âme tranquille; il est bon qu'il ne soit pas distrait par d'importunes préoccupations; il faut qu'il n'ait pas à gagner péniblement sa vie par un métier étranger à ses études; il faut aussi qu'il n'ait pas à faire, arrivé à l'âge d'homme, son état d'âme, sa morale, sa foi, et à chercher une solution du problème de la destinée humaine; tant mieux s'il est riche, comme Lavoisier et Darwin; tant mieux s'il a la foi naïve d'un Ampère ou d'un Faraday. Supposons Jouffroy chimiste ou mathématicien; le sentiment douloureux de la foi perdue l'eût sans cesse distrait de ses expériences ou de ses calculs; Jouffroy ne pouvait être que poète ou philosophe, et il aurait peut-être été bien meilleur psychologue s'il avait pu, comme Descartes, « mettre à part », une fois pour toutes, les vérités de la religion dans laquelle il avait été élevé.

C'est seulement à partir du IIIe siècle avant l'ère chrétienne que l'atmosphère morale du monde grec est devenue ainsi défavorable à la science. Quant au problème d'affranchir le savant des soucis matériels de l'existence, l'antiquité ne l'a résolu en aucun temps. La spéculation n'était permise qu'aux riches et aux sages, aux Empédocle et aux Socrate. Les sophistes, qui vendaient la sagesse, n'eurent qu'un temps; de même les érudits subventionnés d'Alexandrie. Les savants du moyen âge étaient des moines; les libres penseurs de la Renaissance cherchèrent plus d'une fois dans l'exercice de l'art médical un gagne-pain et une protection; nos sociétés modernes ont le professorat : le savant sans fortune vit de sa science en l'enseignant, comme le prêtre vit de l'autel. Rien de pareil dans l'antiquité : aucune situation sociale déterminée ne permettait de consacrer sa vie à la recherche de la vérité; la science ne donnait à vivre à personne; on était savant par pure vocation. Dans ces conditions, le recrutement des savants devait présenter des inégalités, et parfois des intermittences absolument défavorables au maintien d'une tradition régulière.

(1) *Lettres* 2 et 45.
(2) *De tranquillitate animi*, ch. IX.

Victor EGGER,
Professeur à la Faculté des lettres de Nancy.

(*A suivre.*)

PROJET DE LOI[1]

AYANT POUR OBJET

LA CONSTITUTION DES UNIVERSITÉS

PRÉSENTÉ, AU NOM DE M. CARNOT, PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, PAR M. LÉON BOURGEOIS, MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS, ET PAR M. ROUVIER, MINISTRE DES FINANCES.

EXPOSÉ DES MOTIFS

I. — Messieurs, l'article 24 de la loi du 12 juillet 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur prescrivait au gouvernement de « présenter, dans le délai d'un an, un projet de loi ayant pour objet d'introduire dans l'enseignement supérieur de l'État les améliorations reconnues nécessaires ». C'est seulement en 1890 que le gouvernement vous apporte ce projet.

Il convient de rapprocher ces dates, non pour faire reproche à nos prédécesseurs de ce délai de quinze années, mais pour rendre hommage à leur clairvoyance, à leur prudence, à leur esprit de suite, et aussi pour montrer avec quelle maturité, avec quel souci pratique a été préparée la réforme que nous vous soumettons aujourd'hui, et de quelle longue série d'efforts, de réformes partielles et de progrès elle est la conclusion.

Nous nous proposons de créer en France des Universités, comme il en existe partout hors de France. C'est là ce qu'après la loi de 1875 le gouvernement républicain avait nettement conçu, d'accord avec les hommes les plus compétents, comme la vraie réforme de l'enseignement supérieur. Mais l'état des choses et l'état des esprits étaient tels alors, que cette création eût risqué d'être une mesure factice et sans résultats. Au lieu d'en faire le prélude de la réforme, on eut la sagesse d'en faire le terme. Au lieu d'attacher l'étiquette d'Universités à des établissements qui n'avaient rien encore de la vie et des mœurs universitaires, on se résolut à provoquer en eux cette vie et ces mœurs, à en favoriser graduellement l'expansion, enfin à amener les choses et les esprits à ce point où la création des Universités apparaîtrait comme une conséquence naturelle, nécessaire, des progrès réalisés. On ne se dit pas : la forme universitaire est pour les établissements de haut enseignement la forme la mieux adaptée à leur destination; donc, il faut la

(1) Annexe au procès-verbal de la séance du 22 juillet 1890.

réaliser immédiatement. On se dit : cette forme est incontestablement la meilleure; donc il faut l'avoir sans cesse devant les yeux comme un idéal, la faire passer peu à peu dans les faits, prouver sa supériorité par ses résultats mêmes, et faire en sorte que la loi ait moins à la créer qu'à la consacrer.

II. — Pour se rendre un compte exact de l'évolution accomplie depuis quinze ans dans notre enseignement supérieur, il ne faut pas perdre de vue en quel état il se trouvait à la fin du second Empire. Voici quel tableau en traçait, dans les discussions de la loi de 1875, un orateur doublement autorisé, et comme savant, et comme homme politique, le regretté Paul Bert, et de ce tableau il importe de remarquer que pas un trait ne fut contesté sur aucun banc de l'Assemblée nationale, et qu'à droite comme à gauche, on fut d'accord pour en reconnaître la triste vérité.

Parlant d'abord des bâtiments : « Je ne saurais, disait Paul Bert, par quel nom désigner, pour vous en donner une idée exacte, les bâtiments dans lesquels sont installées certaines de nos Facultés des sciences et de nos Facultés des lettres.

« Au point de vue de leurs moyens d'action, en dehors des bâtiments, les collections sont misérables, les laboratoires ne sont pas installés, les bibliothèques sont pauvres. Comment pourrait-il en être autrement, quand on pense que nos chaires de Facultés de droit ont, en moyenne, 65 francs à dépenser pour acheter des livres et pour chauffer leurs salles? Est-il vrai, du moins, qu'à Paris, où tout est concentré, à Paris pour lequel il semble qu'on ait tout sacrifié, on trouve des établissements modèles qui consoleraient de cette pénurie de la province? Messieurs, il suffit d'aller sur la rive gauche et d'y voir dans quel état sont nos établissements. On vous a dépeint la Faculté de médecine, on y reviendra sans doute; on vous a dépeint la situation de l'École de pharmacie... je ne crois pas qu'on vous ait parlé de la Sorbonne; mais il suffira de ce mot que les laboratoires et les collections de la Sorbonne sont installés dans des maisons que la ville de Paris avait achetées et que, vu leur état de vétusté, elle allait faire disparaître... D'une manière générale, suivant une expression bien sévère, mais qui est appuyée sur une grande autorité, puisqu'elle émane de Claude Bernard, les laboratoires de Paris sont les tombeaux des savants...

« Voulons-nous considérer le côté de l'organisation? Mêmes douleurs, Messieurs. Nous avons en France quarante-trois Facultés d'ordres divers; elles sont répandues dans quinze ou seize villes, et elles comptent chacune quatre ou cinq professeurs chargés de tout enseigner, dans le domaine des sciences et dans le domaine des lettres. Aussi, dans le domaine des sciences, ils n'ont pas d'auditeurs; dans le domaine des lettres, à peine en ont-ils quelques-uns. Les Facultés professionnelles seules sont suivies et voient se presser autour de leurs chaires un nombre encourageant d'auditeurs. Les autres Facultés n'ont aucune action sur les élèves; à peine ont-elles quelques rapports avec eux; ils n'ont point d'intérêt à voir leur nombre s'augmenter, et par conséquent à favoriser la fréquentation des Facultés.

« Ces Facultés sont isolées entre elles; aucunes déterminations d'ensemble ne peuvent être prises entre les professeurs des Facultés des sciences et des Facultés des lettres...

« En France, sauf à Paris, et encore faut-il sortir des Facultés; en France, dans le pays de Burnouf, il n'y a pas de chaire de linguistique ; dans le pays de Champollion, il n'y a pas de chaire d'épigraphie et d'archéologie; dans le pays de Cuvier, il n'y a pas de chaire de paléontologie.

« Si nous considérons, non plus l'organisation même de l'enseignement, mais son esprit, nous trouvons quelque chose de plus grave. La surveillance incessante des autorités fait que toute doctrine nouvelle, que toute doctrine originale est proscrite de l'enseignement, et qu'ainsi se trouve exécutée, et exécutée à la lettre, une phrase du plan que M. de Fontanes traçait à l'Université qu'on devait organiser : « Elle doit « être, disait-il, une garantie contre les théories pernicieuses et subver- « sives de l'ordre social. »

III. — A ce tableau, d'un passé dont personne parmi vous n'a perdu le souvenir, la République peut opposer, trait pour trait, avec une légitime fierté, l'état présent des choses. Elle a compris que l'enseignement supérieur est au premier chef un enseignement nécessaire, que si l'enseignement primaire est, suivant la parole de l'un de mes prédécesseurs, la canalisation par où se distribuent les connaissances jusqu'aux couches les plus profondes de la démocratie, l'enseignement supérieur est la source où elles se forment et d'où elles découlent. Elle a compris qu'à cet ordre d'enseignement sont attachées une dignité et une utilité particulières, qu'en lui surtout se forment et se disciplinent les hommes capables de concevoir les idées générales, à la puissance et à la nouveauté desquelles se mesure aujourd'hui la véritable influence des nations. Aussi lui a-t-elle donné libéralement les millions qui lui étaient nécessaires et que lui avaient constamment refusés les régimes antérieurs.

Dans ces quinze dernières années, elle a refait les bâtiments des Facultés.

Elle a constitué à peu près de toutes pièces leur outillage, leurs laboratoires, leurs collections, leurs bibliothèques.

Elle a élargi et enrichi les cadres de leurs enseignements.

Elle a plus que doublé leur budget.

Elle a rendu meilleure la situation des personnes, et doté les enseignements des ressources indispensables.

Elle a créé deux catégories d'étudiants, autrefois inconnues en France, les étudiants en sciences et les étudiants en lettres.

Elle a mis plus de science que par le passé là où dominait autrefois le souci des études professionnelles, et elle a donné une tâche professionnelle aux ordres de Facultés qui n'en avaient pas.

Elle a rendu aux Facultés la personnalité civile qu'un pouvoir défiant leur avait contestée.

Elle a rendu possible leur rapprochement pour une œuvre commune.

Elle a donné toute liberté à la science et aux doctrines.

Elle a favorisé le groupement des étudiants aussi bien que celui des maîtres.

Enfin elle a vu le nombre de ses étudiants s'élever de 9 000 à plus de 16 000, et les étrangers revenir à ses écoles et y affluer plus nombreux qu'en aucun autre pays d'Europe.

IV. — Entreprise et poursuivie avec le concours de tous, des Chambres, du gouvernement, de l'administration, des maîtres et des élèves, et au milieu d'une faveur croissante de l'opinion publique, cette œuvre s'est faite posément. méthodiquement, expérimentalement si l'on peut dire, chaque progrès réalisé devenant le point de départ d'un progrès nouveau. Mais pas un jour n'a été perdu de vue le but à atteindre. De cela feraient foi et les nombreux écrits où l'idée des Universités françaises se précisait chaque jour davantage, et les actes par lesquels le gouvernement ou bien la proposait lui-même à la méditation des corps enseignants, ou bien en préparait la réalisation par des mesures décisives.

Il est inutile de résumer ici tous ces actes et de montrer comment ils s'ordonnent vers une même fin. Il en est deux cependant qu'il convient de citer : l'un est la circulaire du 17 novembre 1883, l'autre le décret du 28 décembre 1885.

La circulaire du 17 novembre 1883 posait officiellement devant les Facultés la question des Universités : « Il est facile de voir, disait le ministre de l'instruction publique, M. Jules Ferry, dans les diverses mesures que j'ai prises depuis près de cinq ans relativement aux Facultés, que j'attachais la plus grande importance à tout ce qui pouvait développer dans l'enseignement supérieur le sentiment de la responsabilité, l'habitude de s'administrer soi-même. Nous aurions obtenu un grand résultat s'il nous était possible de constituer un jour des Université rapprochant les enseignements les plus variés pour qu'ils se prêtent un mutuel concours, gérant elles-mêmes leur affaires, pénétrées de leurs devoirs et de leur valeur, s'inspirant des idées propres à chaque partie de la France, dans la variété que comporte l'unité du pays, rivales des Universités voisines, associant dans ces rivalités l'intérêt de leur prospérité au désir qu'ont les grandes villes de faire mieux que les autres, de s'acquérir des mérites particuliers et des titres d'honneur. Je ne me dissimule pas que le temps est nécessaire pour un tel succès; que, dans ces sortes d'entreprises, quelque légitimes que soient les ambitions, il ne faut rien précipiter, rien hasarder. Il me semble cependant, après les résultats obtenus jusqu'ici, que la question peut être tout au moins mise à l'étude. Dans ce grave sujet, comme dans tous les autres, c'est surtout de l'opinion du corps enseignant, de ses lumières et de son dévouement, qu'il faut espérer de sérieux progrès. Je crois donc devoir l'appeler à me faire connaître ses vues. »

L'enquête fut concluante. La plupart des Facultés, celles du moins qu'animait le plus l'esprit de la science, s'accordèrent à proclamer la supériorité de la constitution universitaire et à la réclamer comme un bienfait et un progrès. Le gouvernement ne crut pas que le moment fût encore venu de déférer à ce vœu. Ni les mœurs des Facultés, ni l'opinion publique ne lui parurent assez préparées à ce changement. Avant de le proposer aux Chambres, il voulut instituer une expérience qui permît de juger, en pleine connaissance de cause, si oui ou non les Facultés étaient mûres pour cette vie universitaire dont elles paraissaient sentir si vivement la dignité et les avantages. De là les décrets de 1885.

Ces décrets, rendus sur la proposition de M. Goblet, sont une date dans l'histoire de notre enseignement supérieur. Jusque-là les Facultés

avaient vécu côte à côte, mais isolées l'une de l'autre, sans autres liens entre elles qu'une attache commune à l'administration centrale. On les affranchissait de ce que cette subordination avait eu d'excessif, on leur rendait la personnalité civile, on les autorisait à recevoir de toutes mains, des communes, des départements et des particuliers, on instituait en chacune d'elles une assemblée et un Conseil, on leur remettait la garde de leurs intérêts scientifiques, on leur donnait la parole pour le choix de leurs chefs, enfin, et c'est ici la chose essentielle, pour la première fois depuis qu'elles existaient, on les appelait à délibérer ensemble sur leurs intérêts communs, à se rapprocher, à s'unir dans une vie commune, et on leur disait : Travaillez, faites vos preuves. Si les Universités doivent être, c'est par vous qu'elles seront.

Depuis cinq années l'expérience s'est poursuivie avec un élan et un succès chaque jour croissant, et aujourd'hui les résultats n'en sont plus renfermés dans l'enceinte des écoles; ils sont devenus publics, populaires même. Sur plus d'un point, dans les départements aussi bien qu'à Paris, les maîtres se sont rapprochés, puis les élèves, puis les maîtres et les élèves, et sur plus d'un point nous avons, formés de toutes pièces, vivant, agissant, de véritables corps universitaires auxquels il ne manque plus que la consécration de la loi.

L'heure de cette consécration est venue. Tout ce qui pouvait se faire par voie réglementaire est fait! C'est à la loi qu'il appartient maintenant de consolider le passé et de préparer l'avenir.

V. — Théoriquement, l'idée des Universités ne fait qu'un avec l'idée même de la science. La Faculté isolée, c'est une école spéciale, particulière, qui ne voit et ne peut voir qu'un fragment de la science et des choses. L'Université, au contraire, c'est l'école universelle, ouverte à toutes les sciences, les enseignant toutes, les cultivant toutes, les unissant toutes comme elles sont unies dans l'esprit humain et dans la réalité et en dégageant l'unité fondamentale qui en est l'âme commune.

A ce point de vue, les Universités sont chose essentiellement moderne. Le nom vient du moyen âge. La chose date au plus de la seconde moitié du XVIIIe siècle, et c'est seulement au XIXe qu'elle est pleinement épanouie. Entrevue et prophétisée par d'Alembert et les Encyclopédistes, l'unité des sciences positives est la conquête la plus indiscutable et la plus solide de ce siècle. Elle repose aujourd'hui, non plus, comme au temps de Descartes, sur l'analyse des idées, mais sur celle des faits. Aucun ordre de connaissances qui ne soit aujourd'hui solidaire des autres; aucune découverte dans une partie déterminée du savoir qui ne se répercute et qui n'agisse dans toutes les autres. Aucune science particulière qui ne vienne se fondre dans la science.

L'Université moderne, c'est l'adaptation de l'enseignement supérieur à l'état même de la science; c'est, au-dessus des spécialités professionnelles, auxquelles se bornaient jusqu'ici nos Facultés, l'esprit même de la science, c'est-à-dire le grand éducateur des temps modernes, l'obstacle contre les prétentions du passé, l'initiateur et le régulateur de tous les progrès. Les Universités de l'ancien régime se sont évanouies pour avoir méconnu cet esprit. C'est de lui que naîtront les Universités de demain, et elles naîtront pour le servir et pour le propager.

Historiquement, les Universités que nous voudrions instituer enfin dans notre pays se rattachent, non pas au moyen âge, mais à la Révo-

lution. Il y avait en France, en 1789, vingt-deux Universités ; presque toutes étaient languissantes et à demi éteintes. L'esprit de la théologie qui avait fait autrefois leur cohésion, leur force et leur éclat, ne les animait plus ; à sa place n'avait pénétré en elles aucun principe nouveau de vie et de progrès. Indifférentes à la science quand elles n'y étaient pas hostiles, corrompues par des abus de toutes sortes, elles étaient condamnées à disparaître ou à se transformer du tout au tout. Elles disparurent. Ce que la Révolution laissa à leur place, ce furent des Écoles spéciales, créées sous la pression des événements et des besoins, sans plan d'ensemble, sans dessein préconçu. Mais ce n'était pas là ce qu'elle avait voulu. Du premier jour au dernier, de l'Assemblée Constituante au Directoire, de Talleyrand et de Condorcet à Briot (du Doubs) et à Roger-Martin, ce qu'elle avait voulu, au faîte de l'enseignement national, c'étaient de grandes écoles, ouvertes à toutes les sciences, les réunissant toutes suivant leurs affinités naturelles, s'inspirant de leur esprit commun, Instituts ou Lycées, le nom n'importe pas, au fond des Universités, telles qu'elles se sont développées en d'autres pays, telles que n'ont cessé d'en vouloir, sous les régimes les plus divers, les esprits les plus soucieux de la grandeur intellectuelle du pays, Royer-Collard, Guizot, Victor Cousin, Duvergier de Hauranne, Dubois, Paul Bert, telles qu'il est temps enfin d'en avoir si nous ne voulons compromettre ni les progrès réalisés depuis dix ans dans notre haut enseignement, ni ceux qu'on est en droit d'attendre de l'avenir.

VI. — Il ne s'agit donc, ni de près ni de loin, de la restauration d'institutions disparues. De ces institutions, nous ne retenons qu'un nom, et nous le retenons parce qu'il a cours dans tous les pays civilisés. Quand la Révolution songeait à substituer aux Universités de l'ancien régime de grandes écoles encyclopédiques, vouées à la science et animées de son esprit, elle proposait pour elles un nom nouveau, Instituts ou Lycées. On était trop près encore des anciennes Universités pour ne pas marquer, même dans les noms, la différence des choses. Aujourd'hui, à cent ans de distance, cette nécessité n'existe plus. Personne ne se méprendra sur le sens réel des mots, puisque aussi bien les choses auront cette fois précédé les mots. Ce mot d'Université, adopté par toutes les nations où a pénétré la civilisation de l'Occident, a un sens universellement compris, et il exerce partout une singulière puissance d'attraction. On l'a vu récemment au sixième centenaire de l'Université de Montpellier où s'étaient donné rendez-vous les Universités des deux mondes. Il n'est que temps de le reprendre. Nous le pouvons d'autant plus aisément que, remis en cours dans nos lois, dès le début du siècle, il est disponible depuis quarante ans, et qu'en l'appliquant à des institutions nouvelles, nous ne l'enlevons à aucune. Légalement, la corporation enseignante à laquelle Napoléon avait donné le nom d'Université n'existe plus depuis la loi de 1850. Ce qu'on entend aujourd'hui par Université de France, c'est l'ensemble des établissements d'enseignement de l'État. Que quelques-uns de ces établissements prennent le nom d'Universités, leur ensemble, demain comme hier, sera toujours l'Université de France.

VII. — Les établissements que nous vous proposons de constituer sont et ne peuvent être que des établissements d'État. Toutes nos lois scolaires reconnaissent deux sortes d'établissements d'enseignement :

les uns créés et entretenus par l'État, les autres créés et entretenus par les particuliers, et elles n'en reconnaissent que deux. Les Universités de demain, comme les Facultés d'aujourd'hui, seront du premier groupe.

Par là se marque une nouvelle différence entre elles et celles de l'ancien régime. Celles-ci étaient des corporations privilégiées, qui tenaient leurs statuts et leurs privilèges des papes et des rois. Celles-là tiendront leur constitution de l'État, et l'État ne pourra leur donner rien qui soit en contradiction avec les principes de droit public sur lesquels il repose.

Pour apprécier les différentes dispositions du présent projet de loi, il faut se placer exactement dans les conditions de temps et de lieu où il se produit.

L'organisation que nous vous proposons n'est calquée ni sur les Universités allemandes, ni sur les Universités italiennes, encore moins sur les Universités anglaises ou américaines. De ces diverses institutions, nous n'avions à considérer que le fond, à savoir la destination savante qui leur est commune. Pour la forme, c'est de notre histoire, de nos mœurs et de notre législation que nous avions à tenir compte. Le problème à résoudre était de constituer, sans atteinte à aucun des principes fondamentaux de notre législation, un organisme de nature à permettre qu'en France aussi, ce qui est partout la destination des Universités pût être réalisé.

VIII. — Tout d'abord il fallait définir les Universités. — La définition que nous en proposons n'a rien d'archaïque; elle ne se réfère à aucune étymologie lointaine, à aucun souvenir du passé. Elle est tirée uniquement des faits. Les Facultés sont des établissements publics d'enseignement supérieur consacrés chacun à l'étude d'une science particulière ou d'un groupe déterminé des sciences. Nous appelons Universités des établissements publics d'enseignement supérieur consacrés à l'enseignement et à la culture de l'enseignement des sciences.

Par là sont marqués, à la fois, le caractère légal et le caractère scientifique des Universités. Elles seront des établissements publics et non des établissements libres de haut enseignement; elles n'auront pas de spécialités déterminées, mais elles comprendront les diverses spécialités du savoir dans une ordonnance organique analogue à celles des sciences et de la science.

Par là se trouve ainsi déterminée leur composition. Elles seront faites de Facultés. Si nous opérions sur une table rase, sans obligation de tenir compte de faits et de droits antérieurs, il faudrait modeler les comptoirs des Universités sur la classification rationnelle des sciences. Nulle part en Europe il n'en est ainsi, parce que partout les Universités se sont développées historiquement.

Chez nous aussi, elles auront été un produit du temps et de l'histoire. Les facteurs dont elles se feront existaient avant elles. Il faut les conserver, d'abord parce qu'ils sont, puis parce que l'esprit même des Universités est sorti d'eux. Si le rapprochement en un même corps de nos Facultés telles qu'elles sont délimitées présente, au point de vue scientifique, quelques imperfections, flons-nous pour les faire disparaître à l'esprit de la science. Une fois les barrières abaissées et les séparations comblées, il saura bien trouver ses voies les plus naturelles. C'est affaire de temps et non matière législative.

Composées de Facultés, les Universités devront les comprendre toutes, sans cependant empêcher, comme nous le disions plus loin, l'existence des groupes de Facultés moins complets. La coexistence des quatre Facultés dans l'Université n'est pas seulement la pratique générale, c'est aussi la raison. L'Université ne répondrait pas à sa destination s'il lui manquait l'une ou l'autre Faculté, par exemple la médecine ou le droit appliqué à des groupes de deux ou de trois Facultés, le mot Université serait une étiquette trompeuse ; il annoncerait l'ensemble des sciences et ne le donnerait pas.

Cette coexistence des quatre Facultés traditionnelles est indispensable pour qu'il y ait Université. Elle n'est même qu'un minimum. Aussi voudrions-nous que la loi permît de rattacher aux Universités, sans les y fondre, d'autres établissements d'enseignement supérieur ressortissant ou non au ministère de l'instruction publique qui renforceraient l'Université et se fortifieraient par elle. Il y aurait profit pour tous à ce que de tels établissements, sans perdre en rien leur individualité distincte, eussent avec l'Université une affiliation scientifique.

IX. — Le service public de la science est essentiellement un service moral. Tout service moral, même s'il est donné par l'État, exige une indépendance qui n'est pas nécessaire à un service purement matériel. Une condition de l'indépendance, c'est la fortune. D'où pour les Universités la nécessité de pouvoir recevoir et posséder.

Elles seront donc et elles ne peuvent pas ne pas être personnes civiles. Du reste, chaque Faculté prise à part l'est déjà et continuera de l'être. L'Université, formée des quatre Facultés, doit l'être au même titre.

Ces nouvelles personnes seront représentées par un Conseil que nous proposons d'appeler Conseil de l'Université. Il sera composé, comme l'est déjà le Conseil général des Facultés, sous la présidence du recteur, des doyens et de deux représentants de chaque Faculté, élus tous les trois ans par l'ensemble des maîtres. Il aura, suivant les cas, la décision, la délibération, ou l'avis ; mais conformément à un principe de notre droit public, il n'aura pas l'exécution ; celle-ci appartiendra au recteur.

Lui faisant application d'une disposition libérale de la loi de 1871 sur les Conseils généraux, nous proposons qu'il statue définitivement sur les dons et legs faits à l'Université lorsqu'ils ne donnent pas lieu à réclamation, sur l'exercice des actions en justice, et sur les actes d'administration des biens de l'Université. Les dons et legs seront d'autant plus nombreux que les Universités seront plus libres de les accepter et d'en faire emploi. Quant aux droits des tiers et des héritiers, ils seront protégés comme le veut la loi, puisque l'acceptation des dons et legs par les Conseils universitaires ne sera définitive qu'en l'absence de réclamations.

Nous proposons que le Conseil délibère seulement sur les offres de subventions faites à l'Université par les départements, par les communes, par les associations et les particuliers, ainsi que sur les acquisitions, aliénations et échanges de biens meubles et immeubles. Fort longtemps, peut-être, les Universités auront besoin pour vivre d'une large subvention de l'État. Une mauvaise disposition de leurs biens peut avoir pour conséquence un déficit, et par suite un appel aux fonds de l'État. Il est

par suite indispensable que le ministre, responsable de l'emploi des fonds du budget, connaisse et autorise les actes de disposition qui pourraient retentir sur la subvention de l'État. D'abord, pour ce qui est des subventions des départements, des communes, des associations et des particuliers, ces libéralités souvent passagères, parfois aussi provoquées par les circonstances, peuvent, dans certains cas, soulever des questions dont le ministre doit rester juge.

Nous proposons enfin que le Conseil donne son avis sur les budgets et les comptes administratifs de l'Université. Il doit connaître ces budgets, les examiner, les discuter; mais au ministre seul appartient le droit de les arrêter. Il n'y a pas identité entre un département, une commune et une Université. Le département, la commune, bien que soumis à la tutelle de l'État, ont leurs ressources propres, leurs impôts particuliers. Les Universités auront leurs biens, leurs taxes; mais leurs principales ressources viendront du Trésor. En 1889, les budgets des Facultés se sont élevés à plus de 11 millions : sur ce chiffre, les revenus et subventions figurent pour 203 000 francs, le reste a été fourni par le Trésor. Et puis, c'est de l'État que les Universités tiendront leur fonction; c'est pour l'État et au nom de l'État qu'elles l'exécuteront. L'État ne peut par suite se désintéresser de l'emploi qu'elles feront des deniers mis par lui à leur disposition. A part les dons, legs et subventions dont l'affectation s'impose, c'est une partie du bien commun qu'elles auront en mains. Il est impossible qu'elles en puissent disposer sans controôle.

X. — Leur budget devra comprendre en dépenses : d'abord les dépenses propres à l'Université, puis les dépenses de chacune des Facultés comprises dans l'Université. Nous avons déjà dit qu'il serait arrêté par le ministre de l'instruction publique. Il va sans dire que les traitements continueront d'être fixés tantôt par décrets, tantôt par arrêtés.

L'Université, étant personne morale, doit avoir son budget de recettes, comme elle aura son budget de dépenses. En recettes, elle inscrira d'abord ses revenus personnels; puis ceux des Facultés qui la constitueront; puis les subventions des communes, des départements, des associations et des particuliers. Nous proposons en outre qu'elle fasse elle-même recette, par les soins d'un comptable nommé par le ministre des finances et justiciable de la Cour des comptes, des droits d'études et d'examens imposés aux élèves de ses Facultés.

A l'heure actuelle, les produits universitaires sont encaissés par le Trésor. Si nous voulons que les Universités aient vraiment une vie propre, que chacune fasse effort pour valoir plus que les autres, il faut entre elles établir un principe d'émulation et de concurrence. Or il est incontestable qu'elles rivaliseront plus ardemment entre elles si l'augmentation du nombre de leurs étudiants se traduit pour elles en une augmentation de recettes. Elles feront effort pour attirer et pour retenir, et ce sera tout profit pour les études et pour la science.

Rien ne s'oppose à ce que les Universités fassent elles-mêmes recette des produits universitaires. Les droits d'études et d'examens sont sans doute des taxes; mais ce sont aussi des rétributions scolaires. De 1808 à 1835, ils étaient versés dans la caisse de l'Université; de 1854 à 1860, ils ont été l'objet d'un compte spécial. En 1887, les Chambres ont une fois de plus reconnu leur caractère mixte en décidant que les droits d'inscription, de bibliothèque et de travaux pratiques seraient appliqués aux

dépenses des collections, des bibliothèques, des travaux pratiques des étudiants. Enfin ils sont semblables à la rétribution scolaire des lycées, laquelle est versée, non pas au Trésor, mais dans la caisse de chaque lycée.

On pourrait faire objection à ce système s'il était à prévoir que, pour telle ou telle Université, le total des produits universitaires fût supérieur aux dépenses. Mais il n'en sera pas ainsi : le tableau que nous publions en annexe (D) donne toute sécurité sur ce point.

La différence entre les dépenses arrêtées par le ministre et le total des recettes ci-dessus énumérées serait comblée par une subvention de l'État, inscrite chaque année au budget du ministère de l'instruction publique.

Il va sans dire que les crédits des chapitres VI, VII et VIII du ministère de l'instruction publique (Facultés) seraient diminués d'une somme égale à celle qui, dans les produits divers du budget, se trouverait retranchée de l'évaluation des produits universitaires.

Enfin, pour permettre aux Chambres d'exercer un contrôle sérieux sur la comptabilité des Universités, nous proposons de décider que le compte des opérations de recettes et de dépenses effectuées en chacune d'elles soit présenté chaque année à l'appui du compte définitif des dépenses du ministère de l'instruction publique.

XI. — La fonction des Universités (enseignement et recherches) est une fonction scientifique. La science vit de liberté. Ce n'est pas à l'État qu'il appartient de la diriger, Son devoir envers elle est de lui donner, avec les ressources nécessaires, l'indépendance plus nécessaire encore. C'est de ce principe qu'on s'est inspiré, en déterminant les attributions scientifiques du Conseil de l'Université. Comme l'épreuve en a déjà été faite depuis cinq ans dans les Conseils généraux des Facultés, et qu'elle a réussi, c'est avec confiance qu'on propose de les confirmer par la loi et de les agrandir.

Nous remettons au Conseil de l'Université le soin d'arrêter, après avis de chaque Faculté ou École, le tableau général des cours, conférences et exercices pratiques. Issu des diverses Facultés, représentant ce qu'elles ont de commun, c'est à lui qu'il appartient d'établir entre tous les enseignements de l'Université cette coordination qui est le but même de l'Université. Nous lui demandons seulement de veiller à ce que ces enseignements comprennent ceux qui sont nécessaires pour l'obtention des grades prévus par les lois et règlements.

Cette restriction découle de notre législation même. Dans d'autres pays, les grades n'ont qu'une valeur purement académique; on est docteur en médecine, mais on ne peut pas pour cela exercer la médecine; pour l'exercer, après les épreuves universitaires, il faut subir, devant d'autres juges, un examen d'État. En France, les grades conférés par les Facultés sont des grades d'État. Ils ne donnent pas seulement un titre, mais un droit; celui qui les reçoit, les reçoit pour en jouir avec tous les droits et privilèges qui y sont attachés par les lois et règlements. Aussi les épreuves en sont-elles les mêmes devant toutes les Facultés. Qu'il y ait là une gêne à la liberté scientifique des Universités, nous ne le contestons pas. Mais serait-il possible, à l'heure présente, alors que nous n'avons encore des Universités que des espérances et non des certitudes, de changer de fond en comble notre système de grades d'État si profon-

dément enraciné dans nos mœurs ? D'ailleurs, pour le faire, il faudrait remettre en question quelques-uns des principes sur lesquels les lois de 1875 et de 1880 ont établi la liberté de l'enseignement supérieur. On a en effet astreint les étudiants des Facultés libres aux mêmes études, aux mêmes examens, aux mêmes programmes que ceux des Facultés de l'État. En retour, on leur a garanti des diplômes conférant les mêmes droits. Ce sera aux Universités elles-mêmes d'atténuer les effets de cette restriction nécessaire, par une entente vraiment scientifique de l'ensemble de leurs enseignements.

Pour cela, toute latitude est donnée à leurs Conseils. Ils pourront créer des certificats d'études et des diplômes, distincts des grades d'État, certificats et diplômes dépourvus de sanction légale, possédant seulement une valeur scientifique, mais qui seront des preuves d'un savoir acquis en pleine liberté d'études, et qui vaudront d'autant plus, en France et surtout à l'étranger, que la science sera portée plus haut dans l'Université qui les délivrera.

Ils pourront, mettant à contribution les enseignements de plusieurs Facultés différentes, former des groupes d'études sans analogue aujourd'hui dans nos divers établissements.

Ils pourront, en réglementant eux-mêmes les cours libres, donner la parole à quiconque a quelque chose de nouveau à enseigner aux autres, et permettre aux jeunes talents de faire leurs premières preuves.

Enfin, appelés par la loi à délibérer sur les créations et les transformations de chaires, à joindre leurs présentations à celles qui sont exigées déjà par les lois pour les nominations des professeurs titulaires, ils pourront exercer, sur la direction de l'enseignement et de la science, une influence qu'il dépendra d'eux de rendre décisive, en s'inspirant toujours des intérêts supérieurs de l'enseignement et de la science, et en les faisant passer toujours avant les intérêts des personnes.

XII. — Outre les attributions administratives et les attributions scientifiques dont il vient d'être parlé, le Conseil de l'Université doit avoir des attributions disciplinaires. Il est le juge naturel des professeurs et des étudiants. Aujourd'hui la juridiction disciplinaire, en première instance, est partagée entre le Conseil général des Facultés et le Conseil académique (décrets du 30 juillet 1883, du 28 décembre 1885, loi du 27 février 1880). Il en résulte des anomalies qu'il convient de faire disparaître. Ainsi les étudiants sont justiciables du Conseil général des Facultés pour les fautes commises à l'intérieur des Facultés; mais ils relèvent du Conseil académique pour les fautes commises à l'extérieur de ces établissements. C'est aussi du Conseil académique et non du Conseil général des Facultés que relèvent les professeurs. Du moment qu'il est institué un Conseil spécial pour l'enseignement supérieur, il faut lui remettre toute la juridiction disciplinaire de l'enseignement supérieur. C'est de lui que relèveront désormais, pour toutes les fautes professionnelles et disciplinaires, les professeurs et les étudiants. Les appels des jugements rendus par les Conseils d'Université continueront d'être portés devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Nous proposons d'étendre cette juridiction aux membres de l'enseignement supérieur libre. L'article 22 de la loi du 12 juillet 1875 l'avait confiée au Conseil départemental de l'instruction publique. La loi du 27 février 1880 la fit passer au Conseil académique. Il parut nécessaire

de la confier à l'assemblée qui avait juridiction sur l'enseignement supérieur public. Par suite, elle doit passer aujourd'hui au Conseil de l'Université.

L'article 11 de la loi du 27 février 1880 dispose que « pour les affaires contentieuses ou disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement libre, supérieur ou secondaire, deux membres de l'enseignement libre, nommés par le ministre, sont adjoints au Conseil académique ». Nous proposons de même que, dans ce cas, il soit adjoint au Conseil de l'Université deux membres de l'enseignement supérieur libre.

Il y aurait ainsi pour les trois ordres d'enseignement, trois ordres de conseils, ayant chacun une compétence et une juridiction nettement déterminée.

Pour l'enseignement primaire, le Conseil départemental; pour l'enseignement secondaire, le Conseil académique; pour l'enseignement supérieur, le Conseil de l'Université.

Il en résulte que la composition du Conseil académique doit être modifiée. Il n'est pas admissible que, parallèlement au Conseil de l'Université, il connaisse des mêmes affaires que celui-ci. Par suite, la présence des membres de l'enseignement supérieur y devient inutile. Par contre, ses attributions se trouvant limitées à l'enseignement secondaire, il y a tout intérêt à y fortifier la représentation de cet ordre d'enseignement. Elle comprend maintenant quatre agrégés des lycées élus par leurs collègues, deux pour les lettres, deux pour les sciences. Or, nous avons dix ordres d'agrégation : la philosophie, l'histoire, les lettres, la grammaire, les langues vivantes, l'enseignement spécial (lettres), l'enseignement spécial (sciences), les mathématiques, les sciences physiques et les sciences naturelles. Nous restons fidèles à l'esprit qui a dicté en 1880 la composition du Conseil supérieur et du Conseil académique, en proposant qu'au Conseil académique comme au Conseil supérieur chaque ordre d'agrégation soit représenté par un délégué. Dans le même esprit, nous proposons d'y donner un représentant aux maîtres élémentaires et un autre aux maîtres répétiteurs.

Le Conseil de l'Université aura compétence pour les choses de l'enseignement supérieur et le Conseil académique pour celles de l'enseignement secondaire. Cette distinction s'impose; mais ce ne doit pas être une séparation. Les deux ordres d'enseignement sont unis par d'étroits rapports. C'est l'enseignement secondaire qui prépare des étudiants à l'enseignement supérieur; c'est l'enseignement supérieur qui prépare des maîtres à l'enseignement secondaire. Que chacun d'eux ait sa vie propre, personne n'y contredit. Mais on n'est pas moins d'accord pour réclamer qu'entre eux des liens soient maintenus. Sans parler ici de ceux qui sont le fait des hommes et que nous sommes heureux de voir se multiplier chaque jour davantage, il nous a paru nécessaire de proposer que le Conseil de l'Université et le Conseil académique se réuniront sur la convocation du recteur, leur président commun, pour délibérer ensemble sur les questions qui intéressent à la fois l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire.

XIII. — Nous venons de parler du recteur. Nous proposons qu'il soit, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, l'administrateur de l'Université.

Dans les Universités de l'étranger, c'est un professeur élu, le plus sou-

vent chaque année, soit par le Sénat universitaire, soit par l'assemblée des professeurs. Mais à côté de lui, dans les pays du moins où les Universités sont des établissements d'État, et ce sont à peu près tous les pays d'Europe, à côté du recteur, a place et rang un représentant permanent de l'État, un curateur.

Voici, pour ne citer qu'un exemple, quelles sont, à l'Université de Bonn, les attributions respectives du curateur et du recteur.

Le curateur veille à l'exécution des statuts et signale au ministre toute infraction qui y serait faite ; — il transmet au ministre, avec son avis, le rapport annuel du Sénat sur la nomination du recteur et des doyens ; il transmet également, avec son avis, la listes des présentations aux chaires vacantes, les programmes des cours, les projets de modification aux Instituts, le plan des nouvelles constructions; il soumet tous les ans au gouvernement le projet de budget de l'Université : il a compétence pour toutes les questions financières ; il accorde les congés aux professeurs ; enfin il administre les biens de l'Université et veille à la conservation de ses bâtiments,

Le recteur représente l'Université dans les cérémonies; il préside le Sénat universitaire : il ouvre les lettres adressées à l'Université et les communique au Sénat; il préside à l'immatriculation des étudiants et à la délivrance des certificats de sortie de l'Université, etc.

Il n'est donc pas l'administrateur de presque toute l'Université. En dehors de certaines attributions presque toutes d'ordre purement scolaire qui, en France, sont exercées et continueront d'être exercées par les doyens des Facultés, comme l'inscription des étudiants et la délivrance des certificats de sortie, il a surtout un rôle de représentation. D'où l'épithète de *magnificus* dont il est souvent décoré. Le pouvoir administratif appartient au représentant de l'État, au curateur.

Fallait-il, pour rapprocher nos Universités des Universités de l'étranger, adopter pour elles un mode analogue, leur faire élire et présenter chaque année uu *rector magnificus*, et instituer auprès d'elles, comme représentant de l'État et gardien de la loi, un curateur ? Nous ne l'avons pas pensé. Il est toujours inutile de compliquer les choses et de changer, sans nécessité, le sens des mots. Les recteurs existent dans notre législation depuis 1808 ; ils sont des administrateurs ; ils représentent le ministre de l'instruction publique vis-à-vis des divers ordres d'enseignement; ils le représenteront vis-à-vis des Universités ; les pouvoirs qu'ils tiennent des lois et règlements sont des pouvoirs de curateurs. Un changement de nom ne changerait rien au fond des choses. Il n'engendrerait que confusion.

Il aurait, en outre, cet inconvénient de paraître isoler, ce qui n'est dans les intentions de personne, les Universités du reste de l'instruction publique. Les Universités relèveront, avec leurs franchises personnelles, du ministre de l'instruction publique, comme tous les autres établissements publics d'enseignement. Partant, le recteur de l'Académie est entre elles et le ministre l'intermédiaire naturel et nécessaire.

D'ailleurs, le décret du 28 décembre 1885 a placé le recteur de l'Académie à la tête du Conseil général des Facultés, cette première ébauche du Conseil de l'Université. Expérience faite, les corps enseignants demandent qu'il y soit maintenu.

XIV. — Une question importante était celle de l'intervention des

pouvoirs locaux dans le fonctionnement des Universités. On souhaite et on espère qu'ils s'intéresseront à ces hautes écoles. En les créant, ce qu'on poursuit entre autres choses, c'est une large décentralisation scientifique. Pour que ce but soit atteint, il faut que les Universités deviennent des foyers actifs d'études, d'esprit scientifique et d'esprit national. Elles n'y parviendront qu'à la condition d'avoir chacune, avec des traits communs, une physionomie propre. Il faut donc qu'elles répondent aux besoins particuliers et, si l'on peut dire, aux aptitudes des lieux et des régions où elles seront placées.

Il n'y a là aucun danger de fédéralisme. L'unité de la patrie française est faite, elle est indestructible. Elle n'est pas menacée aujourd'hui parce qu'on enseigne la chimie industrielle à Lyon, la langue d'oil à Lille, la langue d'oc à Montpellier, le provençal à Aix, le celtique à Rennes, l'espagnol à Toulouse, l'histoire d'Auvergne à Clermont, celle du Poitou à Poitiers, celle de Normandie à Caen, celle du sud-ouest à Bordeaux. Elle ne le sera pas davantage parce que chaque Université s'adaptera à son milieu, parce qu'entre elles et ces milieux s'établiront des échanges de services, parce que chacune d'elles fera effort pour satisfaire, en même temps qu'aux besoins généraux du pays, aux besoins propres de telle ville, de telle région de la France. Au contraire, ce sera la mise en valeur de biens qui ne peuvent qu'accroître le capital intellectuel et moral du pays tout entier. L'esprit français, comme la terre de France, est varié dans ses produits, mais sous toutes ces variétés il est toujours l'esprit francais.

C'est aux villes, aux départements, aux associations, aux particuliers, qu'il appartiendra surtout de favoriser et de subventionner ces enseignements particuliers. Le législateur n'a rien à leur prescrire. Il doit seulement ne leur rien interdire. Aussi avons-nous inscrit, parmi les ressources à l'aide desquelles il sera fait face aux dépenses des Universités, les subventions des villes, des départements, des associations et des particuliers. Nous faisons plus. Nous proposons que les maires des villes, les présidents des Conseils généraux des départements, les présidents des associations qui alloueront des subventions aux Universités, aient régulièrement entrée au Conseil, avec voix délibérative, dans les séances où seront discutés les budgets, les comptes administratifs et les rapports sur la situation de l'Université. Par là, l'Université aura avec les pouvoirs locaux et avec ses bienfaiteurs des rapports réguliers.

XV. — Nous proposons que chaque Université soit instituée par un décret rendu en Conseil d'État, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cette façon de procéder est conforme à la doctrine qui remet à la loi le droit de déterminer ce qui est général et constant, mais qui laisse au pouvoir exécutif le soin de régler, sous sa responsabilité devant les Chambres, ce qui est sujet à varier suivant les faits.

De plus, elle est une nouvelle application de la méthode suivie depuis quinze ans, avec succès, dans la réforme de l'enseignement supérieur. Notre intention est de ne créer d'Universités que là où, en fait, des Universités véritables se seront formées d'elles-mêmes. Pour que les corps vivent, pour qu'ils répondent aux espérances que l'on conçoit d'eux, il faut qu'ils aient déjà fait leurs preuves avant de recevoir la

consécration définitive. La loi fixe les conditions auxquelles les groupes de Facultés devront satisfaire pour devenir des Universités Mais elle ne peut prévoir l'évolution des faits. Au début d'une réforme de cette importance, l'espérance ne doit être interdite à personne. Tel groupe de Facultés, qui aujourd'hui ne répond pas à la définition légale de l'Université, peut y répondre un jour. La concurrence, l'émulation sont d'actifs agents de progrès. Il faut que ces progrès puissent recevoir la sanction et la récompense.

XVI. — En attendant, nous vous proposons de confirmer pour les groupes de Facultés, qui ne pourront dès maintenant être constitués en Universités, le mode d'existence que leur ont donné les décrets de 1885. Nous n'avons pas à refaire la carte universitaire de la France; nous n'opérons pas sur une table rase. Nous sommes en présence de faits. Nous n'avons pas à rechercher s'il n'eût pas mieux valu au cours du siècle ne pas multiplier et disperser, ainsi qu'on l'a fait, les Facultés. Elles sont; nous n'en supprimons aucune; nous n'en amoindrissons aucune; elles continueront d'être avec tous les droits qu'elles tiennent des lois et des règlements. S'il n'est pas possible de les transformer toutes en Université, du moins nous leur attribuons par la loi plusieurs des avantages, et non des moindres, de la constitution universitaire. Autrefois, elles vivaient isolées l'une de l'autre, sans rapports et sans liens. Les décrets de 1885 les ont appelées à vivre d'une vie commune et ils leur ont donné pour organe de cette vie le Conseil général des Facultés. Ce qu'un décret a fait, un décret pourra le défaire. Nous proposons de donner force de loi aux décrets de 1885 et 1890. Le Conseil général des Facultés deviendra ainsi une institution légale, au même titre que le Conseil de l'Université. Nous proposons d'en faire, pour les Académies où il ne sera pas créé d'Université, un Conseil propre de l'enseignement supérieur, comme sera le Conseil d'Université dans les autres Académies. En outre des attributions qu'il possède déjà, et qui se trouveront confirmées, nous proposons de lui attribuer, comme aux Conseils de l'Université, pleine juridiction disciplinaire sur les maîtres et sur les étudiants.

Tels sont, Messieurs, les motifs des dispositions que nous avons l'honneur de vous soumettre. Nous avons la confiance de vous proposer une œuvre lentement mûrie, utile au pays et à la science, et conforme à la fois aux principes généraux de notre législation et aux vœux exprimés depuis dix ans par les corps enseignants.

Le Président de la République française,

DÉCRÈTE :

Le projet de loi dont la teneur suit sera présenté au Sénat par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts et le ministre des finances qui sont chargés d'en exposer les motifs et d'en soutenir la discussion.

PROJET DE LOI

TITRE PREMIER. — DES UNIVERSITÉS

ARTICLE PREMIER. — Les Universités sont des établissements publics d'enseignement supérieur ayant pour objet l'enseignement et la culture de l'ensemble des sciences.

Elles sont personnes civiles.

Elles portent le nom des villes où elles siègent.

ART. 2. — Toute Université doit comprendre au moins les quatre Facultés du droit, de la médecine, des sciences et des lettres.

Il peut y être rattaché d'autres établissements d'enseignement supérieur ressortissant au ministère de l'instruction publique ou à d'autres ministères.

Les conditions auxquelles se feront ces rattachements seront déterminées par des décrets rendus sur la proposition des ministres compétents, après avis du Conseil de l'Université intéressée et du Conseil supérieur de l'instruction publique.

ART. 3. — Chaque Université sera instituée par un décret rendu en Conseil d'État, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

ART. 4. — En outre des délégués attribués à chaque ordre de Facultés dans le Conseil supérieur de l'instruction publique, chaque Université est représentée dans ce Conseil par un délégué spécial, élu, parmi les professeurs titulaires, par l'ensemble des professeurs, chargés de cours, maîtres de conférences et chefs de travaux pratiques pourvus du grade de docteur.

ART. 5. — Chaque Université est administrée, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, par le recteur de l'Académie.

Le recteur exerce vis-à-vis de l'Université les pouvoirs qu'il tient, en matière d'enseignement supérieur, des lois et règlements.

Il exécute les décisions prises par le Conseil de l'Université, dans la limite de ses pouvoirs, conformément aux dispositions de la présente loi.

ART. 6. — Il est institué, dans chaque Université, un Conseil de l'Université, composé ainsi qu'il suit :

Le recteur, président;

Les doyens des Facultés et, s'il y a lieu, le directeur de l'École supérieure de pharmacie;

Deux professeurs titulaires de chaque Faculté, et, s'il y a lieu, de l'École supérieure de pharmacie, élus pour trois ans par l'ensemble des professeurs titulaires, chargés de cours, maîtres de conférences, chefs des travaux pratiques de chacun de ces établissements, pourvus du grade de docteur.

Les règlements prévus au paragraphe 2 de l'article 2 détermineront, s'il y a lieu, les conditions de la représentation au Conseil de l'Université des établissements autres que les Facultés rattachées à l'Université.

Le Conseil élit chaque année son vice-président.

ART. 7. — Le Conseil de l'Université statue définitivement sur l'acceptation ou le refus des dons et legs faits à l'Université, quand ils ne donnent pas lieu à réclamation, sur l'exercice des actions en justice et sur l'administration des biens de l'Université.

Il délibère sur les offres de subventions faites à l'Université par les

départements, les communes, les associations et les particuliers, sur les acquisitions, aliénations et échanges de biens meubles et immeubles.

Il arrête, après avis de chaque Faculté ou École, le tableau général des cours, conférences et exercices pratiques.

Il veille à ce que ses divers enseignements comprennent ceux qui sont nécessaires pour l'obtention des grades prévus par les lois et règlements.

Il arrête l'organisation des groupes d'enseignement communs à plusieurs Facultés.

Il fait les règlements des cours libres.

Il fait, sous réserve de l'approbation ministérielle, les règlements relatifs au mode de nomination des auxiliaires de l'enseignement.

Il donne son avis sur les créations et les transformations de chaires.

Il donne son avis sur les projets de budgets de l'Université et de chaque Faculté, ainsi que sur les comptes administratifs du recteur et des doyens.

Il adresse chaque année au ministre un rapport sur la situation de l'Université.

Il exerce, en ce qui concerne l'enseignement supérieur public et libre, les attributions contentieuses et disciplinaires conférées au Conseil académique par les lois du 15 mars 1850 et du 27 février 1880.

Pour les affaires disciplinaires intéressant des membres de l'enseignement supérieur libre, il est adjoint au Conseil de l'Université deux membres de cet enseignement, désignés par le ministre de l'instruction publiqué.

Art. 8. — En outre des grades prévus par les lois et règlements, les Universités peuvent délivrer des diplômes particuliers et des certificats d'études.

Les tarifs des droits afférents à ces diplômes et certificats et aux études qui y conduisent sont fixés par décrets rendus en la forme des règlements d'administration publique, après avis du Conseil de l'Université.

Art. 9. — Les professeurs titulaires sont nommés par décrets rendus sur la proposition du ministre de l'instruction publique, après présentations du Conseil de la Faculté où la vacance s'est produite, du Conseil de l'Université et de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 10. — Nul ne peut être nommé professeur titulaire s'il n'est docteur de l'une ou l'autre Faculté, ou membre ou correspondant de l'Institut, s'il n'est âgé de trente ans et s'il ne justifie d'un stage de deux ans d'enseignement dans un établissement public d'enseignement supérieur.

Art. 11. — Il est établi pour chaque Université un budget comprenant les dépenses propres de l'Université et celles de chaque Faculté et École.

Ce budget est arrêté par le ministre de l'instruction publique.

Il est pourvu aux dépenses au moyen des ressources suivantes :

1° Les revenus de l'Université ;

2° Les revenus des Facultés ;

3° Les subventions des particuliers, des associations, des communes et des départements ;

4° Le produit des droits d'études et d'examens versés à l'Université par les étudiants des diverses Facultés ou Écoles ;

5° La subvention de l'État.

Les Universités sont tenues d'accorder des dispenses de droits d'études et d'examens prévues par les lois et règlements, notamment par les lois du 26 février 1887, du 30 mars 1888 et du 17 juillet 1889.

Les agents comptables des Universités sont nommés par le ministre des finances.

Le compte des opérations de recettes et de dépenses effectuées dans chaque Université sera présenté chaque année à l'appui du compte définitif des dépenses du ministère de l'instruction publique.

Art. 12. — Les maires des villes, les présidents des Conseils généraux des départements, les présidents des associations qui allouent des subventions aux Universités, ont entrée au Conseil de l'Université avec voix délibérative dans les séances où sont discutés les projets de budgets, les comptes administratifs et les rapports annuels sur l'état de l'enseignement.

Art. 13. — Des décrets rendus sur la proposition du ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront les dispositions particulières à chaque Université, dans la limite des dispositions générales édictées par la présente loi.

TITRE II. — DES CONSEILS GÉNÉRAUX DE FACULTÉS ET DES CONSEILS ACADÉMIQUES

Art. 14. — Dans les Académies où les Facultés ne seront pas constituées en Université, le Conseil général des Facultés, en outre des attributions qu'il tient des décrets des 25 juillet, 28 décembre 1885 et 22 février 1890, exerce, en matière disciplinaire et contentieuse, les attributions conférées par la présente loi au Conseil de l'Université.

Art. 15. — A dater de la promulgation de la présente loi, le Conseil académique cessera de comprendre des représentants de l'enseignement supérieur. Il comprendra :

Un professeur titulaire des lycées pour chaque ordre d'agrégation, élu dans les conditions déterminées par la loi du 27 février 1880 ;

Un maître des classes élémentaires des lycées, pourvu du certificat d'aptitude à ces classes, élu par les maîtres des classes élémentaires pourvus du même certificat ;

Un maître répétiteur titulaire pourvu du grade de licencié, élu par l'ensemble des maîtres répétiteurs titulaires des lycées et des collèges.

Le Conseil de l'Université, le Conseil général des Facultés et le Conseil académique se réunissent, sur la convocation du recteur, pour délibérer en commun sur les questions qui intéressent à la fois l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire.

Fait à Paris, le 22 juillet 1890.

Le Président de la République française,
Signé : CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Signé : Léon Bourgeois.

Le Ministre des Finances,
Signé : Rouvier.

ANNEXES (1)

AU PROJET DE LOI AYANT POUR OBJET LA CONSTITUTION DES UNIVERSITÉS

Rapport sur la constitution des Facultés de Paris en Université adopté par le Conseil général des Facultés (2) dans sa séance du 23 juin 1890.

Messieurs, le Conseil général, dans sa séance du 11 novembre 1889, a été saisi par un de ses membres, M. le professeur Sabatier, du projet d'un vœu à transmettre à M. le ministre de l'instruction publique et dont l'objet est l'établissement, à Paris, d'une Université. Le Conseil a pris en considération, sans débat, la proposition de notre collègue, qu'il a renvoyée à une commission composée, sous la présidence de M. le recteur, de MM. Beudant, Himly, Lavisse, Milne-Edwards, Sabatier. Cette Commission, après une longue étude de la question, nous a présenté, le samedi 14 juin, ses conclusions que vous avez adoptées, en les modifiant sur quelques points. Elle s'est réunie une dernière fois. J'ai l'honneur de vous présenter le rapport qu'elle m'a chargé de rédiger.

Ni dans la Commission, ni dans le Conseil, nous n'avons posé cette question : Y a-t-il lieu d'établir une Université à Paris? A l'avance, nous étions d'accord sur ce point. Une discussion générale, où auraient trouvé place des considérations historiques et philosophiques, était superflue. Nous savons que Paris a possédé une Université, qui a été l'*alma mater* des Universités du monde, et qui a donné à la France du moyen âge une autorité intellectuelle et morale sur les nations naissantes. Nous n'oublions point cette gloire; la noblesse de ce passé nous oblige. Mais, alors même que le moyen âge n'aurait pas coordonné toutes les parties de la connaissance dans des Universités, sous la discipline de la théologie, nous verrions et nous saurions que tous les enseignements sont aujourd'hui solidaires les uns des autres et qu'ils obéissent à la discipline de la science une qui les pénètre tous. Aujourd'hui tout est dans tout. Une découverte de la physique et de la chimie intéresse les médecins et les philosophes. La doctrine d'un naturaliste a renouvelé la méthode de toutes les recherches intellectuelles. L'admirable travail du siècle qui finit a renversé les barrières qui s'éle-

(1) Ces annexes contiennent des documents que nous avons publiés en leur temps, nous ne donnons ici que les rapports des Conseils généraux des Facultés de Paris et de Lyon.

(2) Composition du Conseil général des Facultés de Paris : M. Gréard, recteur, *président;* M. Himly, doyen de la Faculté des lettres, *vice-président;* M. Lavisse, délégué de la Faculté des lettres, *secrétaire rapporteur;* — M. Lichtenberger, doyen; MM. Sabatié, Viguié, délégués de la Faculté de théologie protestante; — M. Colmet de Santerre, doyen; MM. Bufnoir, Beudant, délégués de la Faculté de droit; — M. Brouardel, doyen; MM. Jaccoud, Lannelongue, délégués de la Faculté de médecine; — M. Darboux, doyen; MM. Friedel, Duclaux, délégués de la Faculté des sciences; — M. Himly, doyen; MM. Martha, Lavisse, délégués de la Faculté des lettres; — M. Planchon, directeur, M. Milne Edwards, délégués de l'École supérieure de pharmacie.

vaient entre les sciences. Des sciences il a dégagé la science. C'est lui qui fait les Universités. Instituer les Universités, ce n'est pas restaurer une institution du passé, c'est obéir à l'esprit du présent dans sa manifestation la plus haute. Ce n'est pas faire œuvre d'archéologie, c'est faire œuvre de prévoyance. Ce n'est pas revivre dans le moyen âge, c'est assurer à notre enseignement supérieur le moyen de vivre dans l'avenir.

Tout en considérant ainsi, en elle-même, et pour elle-même, dans l'absolu, la question des Universités, nous ne pouvions être insensibles à cette considération que, partout, l'enseignement supérieur a pour organes des Universités. Par les Universités. s'établissent des communications régulières d'idées, de renseignements et de personnes. Une Université, par cela même qu'elle est un grand corps, attire vers elle les regards. Nul de ceux qui vivent de la vie scientifique n'en ignore l'existence. De la puissance du mot, nous avons eu récemment une preuve. Montpellier avait convié le monde entier à célébrer le sixième centenaire de la fondation de son Université. Le monde a accepté l'invitation. De Helsingfors à Naples, de Pétersbourg à Boston, les hommages sont venus. Vos délégués en ont vu le défilé solennel.

Ces honneurs ne s'adressaient pas seulement à la science. Les adresses parlaient toutes de la France. A la fin de l'admirable cérémonie de la commémoration, les bannières des étudiants étrangers se sont inclinées devant M. le Président de la République.

L'Université étant la forme adoptée pour l'enseignement supérieur dans tous les grands pays, il nous faut la prendre ou plutôt la reprendre, pour activer la circulation de la science et des idées françaises.

Tacitement d'accord sur ces principes, unanimes dans nos sentiments, nous avons tout de suite cherché à déterminer les caractères principaux de l'organisation des Universités.

Si nous avions opéré sur table rase, nous aurions pu établir les divisions de l'Université d'après une classification rationnelle des sciences. Il est certain que notre régime actuel exige de doubles et triples emplois et que les rubriques de nos Facultés ne répondent plus à l'état vrai des choses. Il est singulier, par exemple, que la philosophie, l'histoire, la géographie, soient comprises dans le mot « lettres ». Mais une pareille réforme aurait été une révolution, non pas une évolution, et c'est une évolution que nous voulons produire, ou plutôt qui est produite déjà et nous pousse. Marchons, mais ne prétendons pas, d'un coup, atteindre l'idéal, qui habite très loin. La science étant l'âme même de l'Université, saura bien la conduire à ses fins et la façonner à son usage peu à peu. Nous gardons donc notre division en Facultés, qui est consacrée et répond à des besoins pratiques certains. Nous aviserons tout à l'heure aux moyens de remédier aux inconvénients des clôtures factices.

La présence et la collaboration des Facultés de droit, de médecine, des sciences et des lettres est, pour nous, la condition première et indispensable de l'existence d'une Université. Nous ne voulons pas dire pourtant que cette condition soit suffisante. Il en faut d'autres, à notre avis : une certaine population de maîtres et d'étudiants, une activité antérieure démontrée, une vie réelle, la faveur effective de l'opinion, dans une ville et dans une région. Il ne nous appartient pas de décider en quels lieux ces avantages précieux et rares sont réunis. C'est l'office

de l'État. Il est très désirable que la France soit dotée d'un certain nombre d'Universités. Nous suivons, en les admirant, les progrès qui, depuis plusieurs années, s'accomplissent chaque jour dans les groupes départementaux des Facultés. Nous verrons, avec un sentiment de joie et d'orgueil, des Universités naître en même temps que la nôtre. Nous exprimons cependant le vœu qu'il ne soit créé que des Universités vraies : que le choix, puisqu'il faudra choisir, ne se règle point sur des apparences; qu'il ne soit point fait crédit sur de simples espérances. Une Université doit être absolument méritée. Les efforts qui seront faits pour en obtenir une, l'émulation qui se produira et qui déjà se manifeste, seront profitables à la science et au pays. Contenter tout le monde tout de suite, ce serait distribuer le droit à un repos prématuré. L'État a la pleine liberté de son action. Aucune ville ne sera dépouillée du bien qu'elle possède aujourd'hui. Quelques villes recevront un surcroît. Le choix en sera certainement dicté par des raisons d'intérêt scientifique et national.

Quatre Facultés, c'est évidemment un *minimum*. L'Université qui s'en contenterait serait fort à l'étroit. Dans plusieurs grands centres universitaires, se trouvent, avec une École supérieure de pharmacie, dont la place est marquée à l'avance dans l'Université, des Écoles de beaux-arts, d'industrie, d'agriculture, qui pourront utilement y entrer. Paris est riche en établissements d'enseignement supérieur. Nous ne pouvions point ne pas nous demander si des relations ne doivent pas être établies entre eux et l'Université. Quand on étudie une question comme celle qui nous est soumise, il faut l'embrasser tout entière. Nous nous sommes expliqués sur ce point entre nous, et très franchement. *A priori*, il nous paraît utile que de grandes Écoles gardent leur pleine indépendance. Tel établissement a été créé pour enseigner en dehors des formes et usages de l'ancienne Université de Paris. Il ne perdra point sa raison d'être quand la nouvelle Université sera constituée. Si l'on disait que la science doit être faite à côté de nous, Université de Paris, et que nous avons pour unique fonction de l'enseigner, après qu'elle aura été faite, nous aurions raison de repousser cette distinction fâcheuse. Mais nous avons des attributions particulières; en même temps que l'éducation scientifique, nous donnons une éducation professionnelle. Nous décernons des grades. D'où il suit que nous avons des cadres d'enseignement, des matières obligatoires, des examens. Il est utile qu'à côté de nous, tel grand établissement scientifique n'ait ni cadres, ni obligations, ni examens. D'autres institutions se rapprochent de nous davantage. Il semble qu'elles pourront être utiles à la future Université qui leur pourra, de son côté, rendre des services. Cependant, nous avons résolu de ne faire aucune proposition à leur égard. Notre réserve ne sera pas mal interprétée. Elle est une preuve de discrétion et de déférence envers des maisons illustres et dont les preuves sont faites. S'il est démontré, pour elles comme pour nous, que notre commun intérêt est de nous unir, nous chercherons dans cette union des forces nouvelles. Laissons faire le temps et les bonnes volontés.

Aujourd'hui cinq Facultés et l'École supérieure de pharmacie sont représentées dans notre Conseil général.

Nous proposons que l'Université de Paris soit constituée avec ces Facultés et ces Écoles.

C'est notre méthode, très modeste, mais très sûre, de prendre pour point de départ l'état actuel des choses. Toutefois, nous estimons que l'Université devra valoir plus que la somme exacte des Facultés, comme elles sont aujourd'hui.

Aussi proposons-nous des innovations importantes.

D'abord, que la personnalité civile, qui appartient aujourd'hui à chaque Faculté, soit attribuée à l'Université, sans que les Facultés en soient dépouillées. Le principal caractère de la réforme étant de marquer l'unité de la personne universitaire, sans détruire l'indépendance de ses membres, cette proposition n'a pas besoin d'être commentée.

L'Université sera représentée par un Conseil, comme les Facultés le sont aujourd'hui par notre Conseil général. Ce Conseil prendra le nom de Conseil de l'Université. Il sera présidé par le recteur de l'Académie dans le ressort de laquelle sera située l'Université.

Dans tous les pays, auprès des Universités d'État, l'État est et doit être représenté. Fallait-il confier à un fonctionnaire nouveau cette représentation? La Commission ne l'a point pensé. Le recteur sera le délégué de l'autorité publique auprès de l'Université. Le grade d'une des Facultés est exigé pour la nomination au rectorat. Le recteur, présidant le Conseil de l'Université, sera un *primus inter pares*. De plus, en sa qualité de chef, dans son ressort académique, des deux ordres d'enseignement secondaire et primaire, il personnifiera la solidarité des trois ordres de l'enseignement national. Il serait chimérique de craindre que la présence et la présidence du recteur pussent porter atteinte à l'indépendance du Conseil, laquelle est garantie par l'indépendance de la situation légale, pour ne parler que de celle-là, de chacun de ses membres. Si notre Conseil a inscrit cet article dans ses propositions, ce n'est point pour faire acte de courtoisie, ni pour témoigner sa reconnaissance envers M. le recteur Gréard qui, par la manière dont il nous a présidés depuis cinq ans, dont il a su nous lier les uns aux autres et faire des affaires de chacun l'affaire de tous, a préparé autant que personne l'avènement de l'Université. Nous avons été décidés par des raisons supérieures de bon ordre et d'intérêt général.

Le Conseil de l'Université, d'ailleurs, élira son vice-président et son secrétaire. Il assurera par son règlement la périodicité de ses séances et la possibilité des convocations extraordinaires, qui peuvent être désirées par tout ou partie de ses membres. Les actes du Conseil seront contresignés, selon leur importance, par le vice-président et par le secrétaire ou par le secrétaire seul.

Le Conseil de l'Université aura la même compétence financière que le Conseil général des Facultés. Il délibérera sur les projets de budget présentés par chaque Faculté ou École, sur les comptes administratifs des doyens et directeurs. Il proposera au ministre la répartition entre les différents établissements des ressources mises à sa disposition pour les services communs, tels que bibliothèques, collections, etc. De plus, il aura l'administration des biens de l'Université.

En matière d'enseignement, le Conseil de l'Université, comme le Conseil général d'aujourd'hui, délibérera sur le maintien, la suppression ou la transformation des chaires vacantes. Il établira, entre les cours et exercices des différentes Facultés et Écoles, la coordination nécessaire au bien des études et aux intérêts des étudiants ; il arrêtera,

en fin de chaque année scolaire, le tableau général des cours pour l'année suivante. Il autorisera l'ouverture des cours libres, dans des conditions déterminées par lui. Avec plus d'autorité que le Conseil général, il organisera des enseignements nouveaux. Il pourra instituer, en dehors des grades actuels, des diplômes qui seront décernés, sur la proposition des Facultés ou Écoles, au nom de l'Université et signés par le recteur, par le doyen ou directeur et par le secrétaire du Conseil.

Aujourd'hui, la juridiction disciplinaire sur les professeurs et les élèves d'enseignement supérieur est répartie entre le Conseil général des Facultés, le Conseil académique et le Conseil supérieur de l'instruction publique. Ce dernier Conseil doit rester tribunal d'appel, mais le Conseil de l'Université recevra la part de juridiction disciplinaire actuellement attribuée au Conseil académique, dans les affaires concernant l'enseignement supérieur. Quelque modification qui puisse être introduite dans le statut du Conseil académique, par suite de cette réforme, il est indispensable que des relations réglées soient établies entre les représentants des deux ordres d'enseignement, supérieur et secondaire. Vous avez donc pensé qu'il serait bon que le Conseil de l'Université et le Conseil académique pussent se réunir en assemblée générale, dans des conditions à déterminer, soit pour échanger des renseignements sur l'état des études dans les lycées et à l'Université, soit pour délibérer sur des questions d'intérêt commun. Un des effets, et non le moins désirable, de ces réunions, sera de maintenir et de développer le sentiment de confraternité entre des hommes qui sont, à des heures différentes, les ouvriers de la même moisson.

Ces règles générales établies, il nous restait à discuter la grave question des rapports de l'Université avec l'État, en ce qui concerne la nomination des professeurs et l'enseignement. Ici encore, fidèles à notre méthode, nous avons tenu compte de l'état de choses existant et des conditions générales de la vie publique; car nous voulons faire vivre notre Université dans les cadres de cette vie, dans l'esprit de nos institutions, et nous ne recherchons pas des privilèges de corporation fermée. Il faut pourtant que, dans une Université, les Facultés d'une part et, de l'autre, l'Université aient, en matière de recrutement du personnel et d'organisation de l'enseignement, des droits plus étendus que ceux qui appartiennent aujourd'hui aux Facultés et au Conseil général.

Aujourd'hui, lorsqu'il y a lieu de pourvoir au remplacement d'un professeur titulaire, le Conseil de la Faculté intéressée dresse une liste de présentations; la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique en dresse une autre. Le ministre choisit sur les deux listes ou en dehors de ces listes, le candidat dont il propose la nomination à M. le Président de la République. Nous estimons qu'il est nécessaire de garder la procédure de la double présentation. Quand il s'agit de nommer un professeur titulaire d'une Faculté, il est indispensable de prendre des précautions contre des erreurs possibles. Mais pour la seconde présentation, nous substituons le Conseil de l'Université à la section permanente. La discussion au Conseil de l'Université des choix faits par une Faculté sera une précaution contre les chances d'erreur. La confirmation de ces choix par le Conseil fortifiera l'autorité de la Faculté. Il faudra que le ministre ait de fortes raisons pour ne point accepter des présentations faites par deux corps considérables.

Toutefois, le ministre de qui relève tout l'enseignement supérieur, peut avoir à prendre en mains la cause d'un professeur, dont il estimera que les titres scientifiques ont été méconnus. Il gardera donc son droit de choisir en dehors de la double liste; mais nous estimons qu'il ne devra prendre une si grave décision qu'après avoir entendu la section permanente.

En ce qui concerne l'enseignement, nous avons tout d'abord rencontré une des plus graves difficultés que soulève le problème de l'institution des Universités. A l'heure qu'il est, la sanction des études faites dans les Facultés est dans des examens et des concours à la suite desquels sont décernés des diplômes et des titres qui confèrent des droits à l'exercice d'une profession. Il y a donc une nécessaire unité de l'enseignement national. Pourtant, serait-ce la peine de créer des Universités, si elles devaient toutes se ressembler de point en point, s'il n'y avait pas de raisons pour qu'elles fussent en un lieu plutôt qu'en un autre, si elles n'avaient pas pour effet de stimuler, dans l'indivisibilité de la nation, l'activité locale?

Pour concilier les deux termes de cette antinomie, chaque Faculté gardera un cadre d'enseignement fixe, correspondant aux enseignements fondamentaux, ce cadre devant être périodiquement revisé à l'effet de savoir s'il répond toujours aux besoins intellectuels généraux; mais la Faculté aura la liberté de se mouvoir dans ce cadre. Responsable de l'intégralité de son enseignement, elle le répartira et l'organisera, après en avoir délibéré, sous le contrôle du Conseil de l'Université. Même alors que le but sera marqué par les décrets et règlements qui régissent les examens, il n'est pas nécessaire que le chemin qui conduit à ce but soit tracé rigoureusement, ni partout le même. Nous demandons en outre que les Facultés et le Conseil de l'Université soient obligatoirement consultés sur toutes les questions concernant la constitution des examens. L'enseignement sera ainsi plus varié, plus libre qu'il ne l'est aujourd'hui; mais ce progrès serait insuffisant. C'est de l'initiative des Universités qu'il faut attendre la variété et l'appropriation aux différents milieux. Chacune d'elles établira, sur ses ressources propres, des enseignements nouveaux, qui ne se répéteront point partout.

En attendant que ces ressources lui soient offertes par les libéralités de l'État, des départements, des villes ou des particuliers, elle organisera, en réunissant les éléments disséminés entre les diverses Facultés et Écoles de l'Université. Nous avons commencé à créer, en Sorbonne, une École de géographie, par la collaboration de maîtres des Facultés des sciences et des lettres. Nous avons étudié les moyens de faire concourir les Facultés de droit et des lettres à un enseignement commun, utile, nécessaire même aux étudiants de l'une et de l'autre. Ce sont les premières applications d'une méthode excellente, qui corrigera les inconvénients des séparations factices dont nous parlions tout à l'heure, et peut-être préparera peu à peu une classification nouvelle des enseignements. Ces écoles répondront soit à des besoins généraux du pays, soit aux besoins spéciaux d'une région. Ici encore la variété naîtra de la liberté.

Enfin, pour que la préparation aux grades ne paraisse pas être, ce qu'elle n'est pas, la règle unique de l'enseignement, l'Université créera des diplômes ou des attestations d'études, sans garantie de l'État, et

qui vaudront ce que vaudra l'Université par laquelle ils seront décernés. Ces diplômes attesteront, soit des études pratiques en vue d'un objet déterminé, soit des études purement scientifiques (hautes études juridiques, médicales, scientifiques, littéraires, historiques, géographiques, etc., etc.).

Rendre des services pratiques, faire sentir à tous son utilité, s'intéresser à toute l'activité du pays, la seconder, et, par-dessus tout, servir la science pure, voilà les devoirs d'une Université.

Pour bien marquer le caractère scientifique du haut enseignement, comme nous le comprenons, nous proposons que l'Université donne, en dehors des Facultés, dans le plus grand de ses amphithéâtres, un enseignement philosophique destiné à faire connaître les méthodes, les tendances et l'état actuel des sciences professées par elle. Quelques leçons de cette nature, données chaque année, réuniraient vraisemblablement un nombreux auditoire de jeunes gens, qui seraient, en les écoutant, de vrais étudiants de l'Université. Alors même qu'une centaine d'étudiants seulement, chaque année, recueilleraient de ces leçons tout le profit intellectuel qu'on peut en tirer, nous n'aurions pas perdu notre peine.

Le Conseil n'ignore pas qu'il n'a pas épuisé le sujet des Universités, Il a réservé pour une étude prochaine quelques questions accessoires importantes. Il est saisi d'un rapport rédigé par M. Bufnoir, au nom de la Commission de l'équivalence internationale des études et des grades, où sont proposés les moyens de faciliter les études des Français à l'étranger et des étrangers en France. A nos yeux, un des devoirs des Universités sera de pratiquer aussi largement que possible l'hospitalité envers les étrangers. La vieille Université de Paris nous a légué une tradition que nos Facultés ont gardée, que la nouvelle Université, avec plus de force et de nouveaux moyens d'action, perpétuera.

L'avenir découvrira de nouveaux sujets de discussions, il trouvera matière à des réformes nouvelles. Laissons-lui sa tâche, et commençons la nôtre. Le Conseil entend que nous la commencions sans fracas, simplement. L'Université de Paris, si elle est fondée, s'établira solidement sur un terrain qui lui appartient. Elle ne troublera personne. Elle laissera sa porte ouverte : y entreront ceux qui croiront et qu'elle croira avoir de bonnes raisons d'y entrer. Elle ne dérangera aucune des habitudes de la vie universitaire actuelle. Elle ne se heurtera contre aucun des principes de notre droit public. Certainement elle croîtra et prospérera. Elle se modifiera, pour suivre la marche de la science et pour rendre de nouveaux services au pays. Quand elle célébrera son premier centenaire, elle énumérera tous les progrès accomplis par elle en un siècle. Elle sera sans doute tout autre que nous l'aurions faite ; mais celui de nos successeurs qui devra parler ce jour-là en son nom, remontera dans ses archives jusqu'aux origines. Il y trouvera la preuve que nous avons aimé l'Université de Paris avant qu'elle fût née. Il nous rendra ce témoignage que nous avons pris toutes les précautions pour assurer la rectitude de sa croissance et la liberté de son développement.

Le Rapporteur,
Signé : E. Lavisse.

Vœux du Conseil général des Facultés de Lyon.

Le Conseil général des Facultés de Lyon s'est réuni en séance non officielle, le vendredi 6 juin 1890, à cinq heures du soir, pour émettre des vœux relativement à l'organisation des futures Universités.

Étaient présents :

M. le Recteur, président ;

MM. les Doyens des quatre Facultés ;

M. Bayet, doyen honoraire ;

MM. Gayet, Mabire, Flürer, André, Barbier, Clédat.

Le Conseil a adopté les vœux suivants :

1° Que l'Université obtienne la personnalité civile, et qu'elle ait la disposition de ses deniers, d'après les règles formulées dans les derniers décrets ;

2° Que l'Université soit administrée par un Conseil nommé suivant la même voie et dans la même forme que le Conseil général actuel, sans rien changer au rôle du recteur. Les attributions du Conseil de l'Université seraient celles du Conseil général actuel, en y joignant les attributions du Conseil académique relatives à l'enseignement supérieur. Le vice-président du Conseil serait élu pour trois ans ; il prendrait le titre de chancelier de l'Université et recevrait entre autres attributions la gestion des biens de l'Université, le visa des pièces relatives à l'enseignement supérieur, la haute surveillance des secrétariats, etc. ;

3° Que les Conseils et Assemblées des Facultés soient maintenus avec leurs attributions actuelles ;

4° Que les conditions de scolarité relatives au passage des étudiants d'une Université dans une autre soient réglées libéralement ;

5° Que les professeurs des Universités se recrutent sur tout le corps universitaire français. Les traitements des professeurs devraient être le plus possible rapprochés des traitements actuels des professeurs de Paris ;

6° Que la condition de résidence à Paris pour la nomination à l'Institut soit supprimée ;

7° Qu'on ne constitue en France qu'un très petit nombre d'Universités, en y concentrant autant que possible les ressources de l'enseignement supérieur ;

8° Qu'il soit institué un Conseil supérieur des Universités, nommé par voie d'élection, et qui, entre autres attributions, serait chargé de l'élaboration de tous les programmes d'examens relatifs à l'enseignement supérieur. Il y aurait à examiner quelles sont celles des attributions du Conseil supérieur actuel, de la Section permanente et du Comité consultatif, qui devraient être transférées à ce Conseil supérieur des Universités ;

9° Que les Universités soient représentées au Conseil supérieur de l'instruction publique.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Conseil général des Facultés. — Le Conseil a consacré ses deux séances de juillet à discuter et approuver le rapport sur la question de l'équivalence des études et des grades.

LYON

Conseil général des Facultés. — Dans sa dernière séance, le Conseil général s'est occupé de la question des Universités et a adopté une série de vœux :

1° Personnalité civile donnée à chaque Université ;

2° Transformation du Conseil général des Facultés en Conseil général de l'Université, la présidence étant maintenue au recteur, représentant de l'État, mais le vice-président élu prenant le titre de chancelier de l'Université et recevant comme attribution la gestion des biens de l'Université, la haute surveillance des secrétariats, le visa des pièces relatives à l'enseignement supérieur ;

3° *Traitement égal des professeurs dans toutes les Universités ;*

4° Constitution, par voie d'élection, d'un comité supérieur des Universités, élaborant les programmes et réglant l'avancement ;

5° Représentation des Universités au Conseil supérieur de l'instruction publique.

Le Conseil a pensé qu'il ne faut pas deux classes d'Universités comme il y a actuellement deux classes de Facultés, *Paris seul dans la première classe, toutes les autres villes dans la seconde.* Si l'on veut avoir de grandes Universités, l'État ne doit accorder la prépondérance à aucune d'elles. L'attraction de Paris est le grand obstacle à la décentralisation scientifique ; il importe de réduire la puissance de cette attraction, non en abaissant Paris, mais en élevant la province. Or, en l'état actuel, les Facultés de Paris sont surabondamment représentées (directement et indirectement) dans les Conseils et comités qui ont la haute main sur l'enseignement supérieur, qui décident de l'avancement des professeurs, qui établissent les programmes, etc. Toutes ces questions devraient être remises entre les mains d'un *Comité supérieur* où chaque Université serait *également* représentée. Il n'y a aucune raison non plus pour que le traitement des professeurs ne soit pas le même dans toutes les Universités, sous la seule réserve d'une indemnité de séjour dans les plus grandes villes.

Quant à la personnalité civile, le Conseil pense qu'elle est une des conditions essentielles du développement des Universités. Elles ne pourront grandir que si, à côté des ressources de l'État, elles peuvent compter sur le concours matériel des villes, sur la générosité des par-

ticuliers. Nulle part le terrain ne saurait être plus favorable qu'à Lyon; de longue date les Lyonnais ont manifesté, autrement que par des protestations platoniques, leur attachement à toutes les œuvres qui intéressent la grandeur, la prospérité matérielle et morale de leur ville.

La Société des Amis de l'Université en a déjà donné les preuves.

MONTPELLIER

Faculté de droit. — La Faculté a 10 professeurs par suite de la transformation en titulaires de 2 agrégés; elle n'a plus que 2 agrégés, dont l'un, à titre d'agrégé provisoire, est chargé d'un cours de droit international public, facultatif pour les étudiants. La Faculté déclare que le personnel a suffi à la tâche, mais ne l'a pu que grâce à un dévouement absolu, puisque tous ses membres se sont chargés d'un double enseignement. Il a fallu, pour organiser le service des conférences qui, aux termes des décrets, devraient être faites par des agrégés, faire appel aux professeurs titulaires. La Faculté demande que cette situation anormale ne se prolonge pas indéfiniment et émet le vœu qu'après le concours prochain, on lui adjoigne les agrégés indispensables à l'enseignement.

Le nombre des étudiants a été de 257, au lieu de 284 l'année précédente.

148 ont pris des inscriptions et passé des examens.
59 — — sans passer d'examen.
50 ont passé des examens sans prendre d'inscription.

Le chiffre des inscriptions a été de 731, ainsi réparties : 1re année 258, 2e année 180, 3e année 189, doctorat 27, capacité 77.

158 étudiants ont pris 4 inscriptions, ce qui indique une grande régularité dans les études.

Le niveau des concours a été très élevé. La Faculté a pu donner 6 premiers prix, 5 seconds prix et 16 mentions.

Examens. — 404 épreuves, 289 admissions.

La proportion des ajournements (28 p. 100) est plus considérable que la moyenne. La Faculté constate qu'un beaucoup trop grand nombre d'étudiants se figure que le cours peut être remplacé par l'étude de livres élémentaires. Elle estime que, pour le droit comme pour beaucoup d'autres sciences, l'enseignement oral a une valeur que le travail le plus consciencieux peut à peine remplacer. Mais ce n'est pas seulement contre l'apathie des élèves qu'on a à lutter, c'est contre la mauvaise volonté des parents qui ne comprennent pas que les solides études seules donnent de bons résultats.

Faculté de médecine. — A la suite de la visite du directeur de l'enseignement supérieur à Montpellier, plusieurs progrès ont été accomplis dans l'organisation de la Faculté. La clinique médicale, seule, avait un laboratoire, un seul préparateur était chargé à la fois des recherches chimiques et de l'anatomie pathologique; il y a maintenant deux chefs de laboratoire : un pour les recherches chimiques, un pour les études anatomo-pathologiques. — Il a été nommé un chef de clinique pour la clinique des maladies mentales et nerveuses. — A la clinique chirurgicale le service a été divisé, à l'exemple du service de clinique médicale. — Il a été accordé différents crédits pour agrandir le pavillon anatomique, pour faciliter l'entrée à l'hôpital des malades étrangers

au département et intéressants pour la clinique, et pour achever la construction du nouvel Institut de botanique.

L'Institut de botanique, où sont installés les services botaniques des Facultés de médecine et des sciences et de l'École de pharmacie, répond à la conception nouvelle du groupement des établissements d'enseignement supérieur; il réunit dans une même enceinte tous les instruments de travail destinés à l'enseignement d'une même science; ce sont les fondements de la future Université.

L'hôpital suburbain a fini par s'ouvrir, les cliniques y ont été transférées, excepté la clinique obstétricale. Les craintes émises au sujet du transfert ont été démenties par l'expérience; la population a vite compris l'avantage d'un hôpital situé en dehors de la ville dans des conditions exceptionnelles de salubrité; les malades n'ont cessé d'affluer dans les salles, et grâce à la construction d'une avenue et au service gratuit du tramway, les étudiants ont été aussi assidus qu'au temps où les cliniques étaient à Saint-Éloi.

La Faculté avait 488 étudiants (au lieu de 508). La diminution a porté surtout sur les étudiants en doctorat. Elle est attribuée à deux causes : l'établissement de l'École militaire de santé à Lyon et l'achèvement des études des médecins de la marine, qu'un règlement récent avait obligés à prendre le grade de docteur. Comparé aux années antérieures à 1886, l'effectif actuel présente au contraire une augmentation.

Le chiffre des inscriptions a été de 1 150 (dont 34 seulement pour l'officiat).

Examens. — Doctorat 754 épreuves, 624 admissions.
Officiat 12 — 10 —
Sages-femmes 185 — 181 —

La Faculté a fait 68 docteurs.

Faculté des sciences. — Pas de changement dans le personnel. L'installation matérielle de la Faculté a été complètement transformée par le transfert dans les anciens locaux de Saint-Éloi. On y a réuni les instituts de physique, de géologie, de minéralogie et zoologie; l'institut de chimie sera installé dans un bâtiment spécial et sera, comme l'institut de botanique, commun à tous les établissements universitaires. La station zoologique sera installée dans un bâtiment construit sur un emplacement de 3 500 mètres, à l'embouchure du canal de Cette, dans l'étang de Thau, et aménagé suivant les indications du professeur de zoologie qui est allé étudier les stations zoologiques de Marseille, Trieste et Naples.

La Faculté demande que le cours d'astronomie soit transformé en chaire magistrale et qu'un maître de conférences lui soit adjoint pour compléter les cours d'analyse et de mécanique rationnelle. Le personnel des mathématiques, formé seulement de deux titulaires, aurait besoin d'être renforcé pour organiser la préparation à l'agrégation de mathématiques.

La Faculté renouvelle le vœu, émis dès 1881, que la chaire de minéralogie et géologie soit dédoublée; elle se fonde sur l'importance des méthodes minéralogiques nouvelles, la place de la minéralogie dans les deux examens de licence, la nécessité d'ouvrir une carrière aux minéralogistes (la minéralogie n'est représentée aujourd'hui en France que par deux chaires).

La Faculté avait 60 étudiants (au lieu de 80 l'année précédente), ainsi répartis :

Licence 53 (mathém., 14, sc. phys., 27, sc. natur., 12).
Agrégation 7 (— 4, — 3).

La Faculté a reçu docteur avec félicitations M. Delaye, maître de conférences de minéralogie; sa thèse était une *Monographie géologique du Sahel d'Alger*.

Deux anciens étudiants ont été admissibles à l'agrégation de l'enseignement spécial.

Examens. — Licence 48 candidats (math. 26, phys. 16, sc. natur. 6).
— 22 admis (— 10, — 9, — 5).
Baccalauréat complet 316 candidats, admis 85, soit 26 p. 100.
— restreint 70 — — 27, — 38 —

Le doyen réclame pour la géologie une place dans les épreuves écrites de la licence et l'examen de 2e partie du baccalauréat ès lettres.

La proportion extraordinaire des candidats refusés (74 p. 100 pour l'ensemble, 80 p. 100 à la session de juillet) inspire à la Faculté des scrupules sur les conditions dans lesquelles se font les compositions écrites. Le trop grand nombre des candidats à Montpellier et à Nîmes, et l'insuffisance des locaux ont donné des doutes sur la sincérité des épreuves. La Faculté délibère si elle ne renoncera pas à la composition unique pour revenir au régime des séries.

Faculté des lettres. — Le personnel se compose de 13 professeurs ou maîtres de conférences.

La Faculté demande la création d'un cours d'archéologie et d'un cours de paléographie. En attendant, la création d'un musée de moulages a permis d'organiser l'enseignement de l'archéologie.

Le chiffre des étudiants a été de 95 (au lieu de 117) en y comprenant les professeurs qui ne viennent qu'aux leçons bimensuelles. Dans le nombre on compte 21 boursiers, 5 maîtres auxiliaires, 12 maîtres répétiteurs.

Un ancien boursier a été admis à l'agrégation de grammaire, 2 anciens étudiants ont été admissibles, l'un en lettres, l'autre en grammaire.

Examens. — Licence, 47 candidats; admis 15.
Baccalauréat, 1re p. 624 — — 336.
— 2e p. 470 — — 171.

Le niveau de l'examen reste à peu près le même. Les compositions écrites laissent à désirer, surtout la version latine. L'histoire est assez mal sue, surtout l'histoire contemporaine.

École de pharmacie. — M. Courchet, agrégé, a remplacé M. Planchon dans la chaire de botanique. La chaire de physique est devenue vacante par la nomination de M. Imbert à la Faculté de médecine.

Un nouvel enseignement complémentaire (chimie minérale) a été organisé par M. Astre; des cours auxiliaires d'organographie et de pharmacie chimique ont été confiés à 2 agrégés. L'ensemble des leçons s'est élevé à 621 et, en comptant les conférences annexes des travaux pratiques, à plus de 800.

L'École demande que le corps de ses agrégés soit augmenté jusqu'au chiffre prévu par le règlement. Elle demande l'adjonction de 3 aides-préparateurs. Elle émet le vœu que le service pharmaceutique des hôpitaux soit organisé de façon à donner aux étudiants en pharmacie un

enseignement technique qui puisse compléter le stage officinal, insuffisant pour leur instruction. Une transformation profonde s'accomplit dans la pratique pharmaceutique, le pharmacien tend de plus en plus à acheter les médicaments officinaux au lieu de les préparer. Le stagiaire ne reçoit plus de leçons orales et pratiques, le pharmacien n'a plus intérêt à les lui faire puisqu'il n'a plus besoin du stagiaire pour préparer les médicaments. Le stage placé avant le temps d'École est devenu plus nuisible qu'utile ; il interrompt les études scolaires, fait perdre aux étudiants l'habitude du travail et leur donne des notions vagues et inexactes qui les gênent dans leurs études. Il présente en outre un danger public, les stagiaires mis au service des clients peuvent, par leur ignorance, amener de graves accidents. Les stagiaires pourraient au contraire rendre de vrais services et perfectionner leur instruction s'ils n'étaient appelés dans les officines des pharmaciens qu'après avoir acquis les connaissances nécessaires pour analyser les médicaments achetés et découvrir les falsifications.

En conséquence, l'École propose d'exiger une instruction préparatoire plus solide des pharmaciens de 2e classe, si on conserve cette catégorie d'étudiants, et de transporter le stage *après* les études, ainsi que cela se pratique dans toutes les professions qui supposent des études d'enseignement supérieur.

Le chiffre des étudiants a été de 159 (au lieu de 155), sans compter les étudiants irréguliers. Ils se répartissent ainsi :

Étudiants en cours d'inscriptions, 98 (1re classe 44, 2e classe 54).
— — d'examens, 61.

Examens. — 289 épreuves, 1re classe 158, 2e classe 131.
239 admissions, — 149, — 90.

Bibliothèque universitaire. — La bibliothèque n'a qu'un crédit insuffisant, absorbé presque en entier par les abonnements et les suites ; il est devenu impossible de faire les acquisitions nouvelles, même indispensables.

Les Facultés comptent que la situation transitoire où elles vivaient depuis longtemps, va se terminer avec l'installation dans le nouveau Palais de l'Université.

FRANCE

Le projet de réforme des études médicales. — Le ministre de l'Instruction publique vient de consulter les Facultés de médecine sur un projet de transformation des études médicales.

La transformation proposée porterait principalement sur deux points.

La 1re année des études, consacrée aux sciences préparatoires (dites sciences *accessoires*), physique, chimie, biologie, disparaîtrait de la Faculté de médecine. Elle serait remplacée par une année d'études qui porterait sur les mêmes sciences, mais serait faite à la Faculté des sciences. L'étudiant entrerait à la Faculté de médecine avec un certificat de la Faculté des sciences, et commencerait dès son arrivée les études médicales proprement dites.

Pour ne pas allonger la durée des études nécessaires, avant d'arriver au doctorat, on prendrait l'année accordée à la Faculté des sciences sur l'enseignement de la philosophie. Les étudiants en médecine passeraient seulement la première partie du baccalauréat ès lettres, et

quitteraient l'enseignement secondaire à la sortie de la classe de rhétorique. Au lieu d'entrer dans la classe de philosophie, ils seraient directement admis à la Faculté des sciences.

La réforme consisterait ainsi à sacrifier la philosophie pour allonger la durée totale des études d'enseignement supérieur, et à reporter l'étude des sciences pures de la Faculté de médecine à la Faculté des sciences.

Un des professeurs les plus considérés de la Faculté de médecine de Paris, M. Armand Gautier, le chimiste bien connu, a publié dans la *Revue générale des sciences pures et appliquées* (n° du 30 juin) un long article *(la Reconstitution des Universités françaises)* où il discute le principe même de la réforme proposée.

Deux dispositions du projet peuvent prêter à la critique : la suppression de la 1re année d'études à la Faculté de médecine, la disparition de l'enseignement philosophique de l'éducation des futurs médecins. De ces deux sortes d'objections, la première seulement a préoccupé M. Gautier.

Il résume ainsi les arguments invoqués en faveur de la transformation :

1° Les sciences proprement dites doivent rester le lot des Facultés des sciences. *La science aux savants, la médecine aux médecins.*

2° Gagner un an, c'est faire des médecins des praticiens plus instruits, sans sacrifier les connaissances qu'on peut acquérir ailleurs.

3° Les fonds consacrés aux sciences pures dans les Facultés de médecine, pourraient passer aux services de médecine.

Au premier argument, M. Gautier répond qu'évidemment les étudiants devront apprendre quelque part les sciences ; mais « il vaut mieux que ce soit dans nos Facultés de médecine, où tout respire la tradition médicale... Les sciences confiées à des professeurs qui ne sont pas médecins seront traitées d'une façon étrangère aux besoins et aux conceptions de la médecine... Un cours de Faculté des sciences qui ne serait pas spécialisé dès le début ne peut convenir aux étudiants... Quelques mois consacrés à l'étude des sciences appliquées à la médecine ne pourront suffire à préparer les jeunes gens à suivre nos cours. » M. Gautier se fonde sur l'exemple des Universités allemandes, où les professeurs de médecine se plaignent de recevoir des étudiants insuffisamment préparés ; à Bonn le professeur d'électricité médicale réclame la création d'un cours de *physique médicale ;* l'Institut de clinique rétribue un cours de *chimie appliquée au diagnostic* afin de compléter le cours insuffisant de l'Institut de chimie ; le professeur d'ophthalmologie est obligé d'ajouter un cours d'*optique géométrique*. Si on adopte le régime allemand, les mêmes défauts se produiront. M. Gautier a constaté, en faisant passer le premier examen de doctorat dans les trois Écoles de plein exercice de Rennes, Nantes et Caen, que les épreuves sont très satisfaisantes dans celles où les sciences préparatoires sont enseignées à l'École et insuffisantes à Caen, où la physique est enseignée par un professeur de la Faculté des sciences « qui ne veut ou ne peut tenir compte dans son enseignement des besoins de la médecine ». — Les Facultés des sciences ne peuvent pas travailler en vue de l'enseignement médical. Les professeurs de sciences que M. Gautier a vus à Montpellier pendant les fêtes du centenaire lui ont dit : « Nous ne voulons pas

tomber au rang de simples préparateurs aux Facultés de médecine. » La Faculté des sciences de Paris n'accepterait pas de faire des cours préparatoires à une sorte de baccalauréat. Il faut donc que cet enseignement nécessaire soit donné dans la Faculté de médecine.

Quant à l'avantage de gagner un an, ce n'est qu'une apparence; il faudra toujours cinq ans à partir du baccalauréat ès lettres, et toujours une année de sciences. La seule question est de savoir où il convient le mieux de commencer ces études scientifiques. Et puisqu'il faut qu'elles soient spécialisées, M. Gautier conclut que « les sciences préparatoires à la médecine doivent être enseignées par des médecins. »

L'espoir de transférer les crédits des sciences aux services médicaux est aussi une illusion. Car les cours spéciaux, de chimie biologique, de physique, de biologie médicale, ne peuvent pas plus disparaître d'une École de médecine que les cours de chimie agricole d'une École d'agriculture. « A moins, dit M. Gautier, que vous ne vouliez tout supprimer, les travaux pratiques que ne sauraient suppléer les cours ou les livres, les recherches originales qui font la gloire de vos Écoles, les laboratoires où se forment vos agrégés et où se prépare l'avenir. » D'ailleurs, si une partie des crédits est supprimée, ce ne sera que pour les reporter sur les Facultés des sciences. « Car l'idée mère de tous ces projets, c'est l'économie. »

Abordant alors le fond de la question, M. Gautier se demande ce qu'il y a le plus de profit à enseigner aux étudiants de 1re année. « Apprenons-leur les sciences que nous utiliserons plus tard en physiologie, hygiène, thérapeutique; ajoutons un peu d'anatomie et d'histologie, et n'essayons pas de faire plus. La physiologie et la clinique sont des livres fermés pour eux tant qu'ils ne connaîtront ni l'anatomie ni les méthodes exactes d'observation. S'ils ont pris dans nos cours et nos travaux pratiques le goût des choses claires, des raisonnements serrés, de l'observation et de l'expérimentation sévères, s'ils y ont acquis des notions suffisantes de chimie, de botanique et de zoologie vraiment médicales; s'ils se sont habitués aux principaux instruments d'observation et aux méthodes précises, s'ils ont pu étudier les éléments de l'anatomie et de la micrographie, ils auront fait une bonne année, dont bénéficiera largement tout le reste de leur vie médicale.

« On nous propose de partager le temps entre l'étude des sciences générales et celle des sciences appliquées; de faire un baccalauréat ès sciences en deux parties, l'une à l'usage de tout le monde, l'autre particulière à chaque carrière. Mais est-il possible d'exposer en un seul semestre ce qui, dans les sciences chimiques, physiques et naturelles, importe à la médecine? En quelques mois on apprendrait à nos étudiants, outre les applications médicales innombrables des métalloïdes et des métaux, la chimie organique entière? Jugez de l'entreprise par quelques en-têtes de ce programme (suit une énumération de dix-huit lignes). Il n'est pas un de ces chapitres qui ne soit indispensable, je ne dis pas seulement pour commencer la physiologie et pour suivre utilement un cours de thérapeutique ou de médecine légale, mais même pour expliquer la digestion, le sang, la composition des tissus, les fonctions du foie, la constitution des globules blancs ou rouges, la production de chaleur et d'énergie, l'assimilation, en un mot *la vie*. Pour commencer l'étude de cette chimie nouvelle vraiment médicale et

moderne, des phénomènes de la vie du tissu et de la cellule, il faut des étudiants qui aient satisfait au programme précédent, et vous n'y satisferez qu'en exposant ces matières au point de vue médical. Or cela ne se fera pas en quelques mois et par l'organe des Facultés des sciences.

« Sans doute les programmes que nous proposera le ministère seront satisfaisants : c'est nous que l'on consultera pour les libeller. Mais faire un programme n'est pas l'exécuter et nous avons dans nos Facultés le temps bien juste nécessaire pour le remplir en un an, en sacrifiant toutes les généralisations inutiles. Ces programmes techniques ne peuvent être enseignés que par des spécialistes, et par conséquent dans les Écoles spéciales. »

M. Gautier suppose que le motif de la réforme a été le désir de faire des économies sur les dépenses de l'enseignement supérieur; les Écoles de droit ont su se défendre, les Facultés des sciences ont été protégées par le ministère, c'est sur les Facultés de médecine qu'on a compté pour économiser.

On a voulu aussi rendre la vie aux Facultés des sciences dont le nombre d'élèves diminue chaque année (857 en 1887, 798 en 1888), parce qu'elles n'appellent que les aspirants au professorat. On n'a pas osé, par crainte des députés, supprimer quelques-unes de ces Facultés. On a essayé de trouver à ces Facultés agonisantes qui vivent de boursiers, de maîtres répétiteurs et de correspondants, les élèves réels qu'elles n'ont pas », en prenant dans les Facultés de médecine 1 200 étudiants de 1re année.

La Faculté de médecine de Lille a répondu aux questions du ministre par un rapport qui forme un véritable mémoire, où le principe de la réforme proposée est discuté avec une grande pénétration et les précautions à prendre pour l'appliquer indiquées avec une remarquable précision. Ce mémoire a été rédigé par M. Lambling, professeur de chimie, et approuvé par l'assemblée générale de la Faculté qui en a ordonné l'impression.

Le rapport approuve en principe la suppression du baccalauréat ès sciences restreint, et le projet de faire passer les futurs étudiants en médecine pendant un an par la Faculté des sciences. Mais il met en garde contre trois périls.

Le moins grave serait l'extrême jeunesse des étudiants. Si l'on se décide à dispenser les étudiants en médecine de la deuxième partie du baccalauréat ès lettres, c'est dès la sortie de la rhétorique, c'est-à-dire dès l'âge de 16 ans qu'ils seront livrés sans défense à toutes les séductions des grandes villes. Les familles ne s'y résoudront pas, elles chercheront des garanties dans un internat, et cet internat leur sera offert par les établissements ecclésiastiques, ce qui aura pour résultat de rejeter les étudiants nouveaux, non sur les Facultés des sciences, mais sur les instituts catholiques. La trop grande jeunesse des étudiants aboutirait aussi à abaisser l'âge des docteurs en médecine qui est déjà trop bas (23 ans en moyenne).

Un second danger serait de mutiler l'enseignement secondaire donné aux futurs médecins; le projet du ministre ne mentionne que la culture classique, il semble qu'il sacrifie les études de philosophie, puis-

qu'il supprime la deuxième partie du baccalauréat. « Il serait profondément regrettable que le futur étudiant en médecine ne reçût aucune culture philosophique. » Sans parler de la nécessité de donner à l'étudiant l'idée des notions d'ensemble, et de lui enseigner un peu de logique et de méthodologie, « comment pourrait-on dispenser de toute étude psychologique des étudiants qui auront à s'occuper de physiologie nerveuse, de psychiatrie, questions qui soulèvent à chaque instant des problèmes psychologiques et qui demandent l'emploi d'un vocabulaire philosophique précis »?

Le péril le plus grave qui a surtout préoccupé la Faculté, serait de vouloir remplacer par une année d'études faites à la Faculté des sciences toutes les études de sciences physico-chimiques qui se font aujourd'hui à la Faculté de médecine. La circulaire ministérielle semble impliquer cette solution : « La première année, dit-elle, est consacrée à des études nécessaires (physique, chimie, histoire naturelle, avec travaux pratiques), mais qui ne sont pas les études médicales elles-mêmes et qui n'y sont qu'une préparation. » La Faculté proteste contre cette conception des sciences physiques et biologiques. « Ces sciences, telles qu'elles sont ou doivent être enseignées dans les Écoles de médecine, font partie intégrante, constitutive de la médecine moderne. La médecine n'est devenue ce qu'elle est et ne continue sa marche en avant, — s'approchant de plus en plus de l'idéal de toute science qui est la prévision exacte, — que parce qu'elle s'est mise, à la lettre, à l'école des sciences physico-chimiques; ces dernières l'ont pénétrée intimement, lui ont communiqué leur esprit, donné leur méthode, (la méthode expérimentale), fourni presque tous ses procédés de recherche. » C'est la cause de la supériorité de la médecine contemporaine sur celle du commencement du siècle, car les grands médecins d'alors n'étaient pas inférieurs en vigueur intellectuelle à ceux d'aujourd'hui. « Tous les progrès de la médecine tiennent à quelque progrès de la physiologie, et la physiologie n'a pu se développer et même se constituer qu'au moyen des sciences physico-chimiques. » Les exemples ne manquent pas; ainsi se sont formées nos connaissances sur les maladies du cœur, du foie, des reins, sur les désordres de la nutrition, sur la neuropathologie et la psychiatrie. Les relations logiques entre les sciences médicales et les sciences physico-chimiques ont été montrées assez nettement par Magendie, Liebig et Claude Bernard. Et le rapport conclut : « Les sciences dites *accessoires* sont en réalité *fondamentales* pour les études médicales. »

La Faculté déclare donc qu'il serait déplorable, non seulement de supprimer, mais de diminuer même, l'enseignement de ces sciences dans les écoles de médecine. Elle admet que ses étudiants reçoivent à la Faculté des sciences la culture scientifique générale (elle devra être donnée en dehors des cours actuels de licence, vu l'état d'inculture scientifique dans lequel arriveront ces élèves au sortir de la rhétorique). Mais elle réclame que l'enseignement des sciences physiques et naturelles reste fortement organisé à la Faculté de médecine. « Jamais les professeurs des Facultés des sciences ne pourront enseigner les sciences dont il s'agit du même point de vue que les professeurs des Facultés de médecine, médecins eux-mêmes. Assurément il n'y a pas deux physiques ou deux chimies, il y a dans toute science des données générales,

mais on peut étudier une science de plusieurs points de vue très différents. Or, pour enseigner ces sciences aux étudiants en médecine, il importe d'avoir l'« esprit biologique », il faut avoir reçu cette éducation qui s'acquiert par la longue fréquentation des laboratoires si divers des Facultés de médecine, sinon on n'enseignera jamais que la physique ou la chimie générale, qui ne sont pas inutiles au médecin, mais qui lui sont insuffisantes... C'est seulement à la Faculté de médecine que la chimie peut être enseignée en tant que pharmacologie, toxicologie, chimie physiologique... Le commerce ne saurait être trop intime entre les professeurs de médecine proprement dite et ceux qui sont chargés d'enseigner les sciences physico-chimiques; les relations ne sauraient être trop étroites entre les divers laboratoires », ce qui suppose des professeurs d'une même Faculté ayant reçu une éducation commune et au courant des besoins réciproques de leurs études.

« La Faculté ne peut admettre que l'année passée dans les Facultés des sciences tienne lieu de la première année actuelle des études médicales. » L'étudiant a besoin d'une « formation biologique en matière de physique, de chimie, d'histoire naturelle ». Il doit la recevoir de « professeurs spéciaux que leur éducation première et la direction de leurs recherches personnelles mettent en état d'enseigner les multiples questions de physique et chimie biologiques, pharmacologie, toxicologie, qui représentent l'apport si considérable des sciences positives à la médecine. Si la Faculté ne demande pas le maintien de l'enseignement actuel de première année, c'est précisément parce qu'elle a l'espoir de voir modifier cet enseignement. Aujourd'hui les professeurs des sciences accessoires obligés de refaire totalement l'éducation scientifique de leurs élèves ne peuvent consacrer qu'une partie trop faible de leurs leçons au côté vraiment biologique et médical de leur enseignement. De plus, cet enseignement, placé au début des études, ne peut acquérir toute sa valeur. » Avec la réforme, l'étudiant commencerait immédiatement l'étude de l'anatomie et retrouverait plus tard, à côté de la physiologie, puis la pathologie, les enseignements de physique, chimie, histoire naturelle, avec le développement nécessaire.

On pourrait se demander si ces applications des sciences à la médecine ne seraient pas suffisamment étudiées dans des cours complémentaires (électrothérapie, urologie, parasitologie). « Ce serait, répond le rapport, se faire une idée aussi étroite qu'inexacte de tenir les sciences physico-chimiques pour de simples servantes de la médecine... Il est vrai que la physique fournit à la médecine beaucoup d'instruments et la chimie beaucoup de médicaments, et il est bon de les enseigner à ce point de vue, car il est décent que le médecin n'ignore pas l'histoire chimique des corps qu'il prescrira ou sur quels principes sont construits les instruments dont il se servira... Mais ce côté de la question est secondaire, il ne s'agit là que de simples applications. Or ces sciences pénètrent la médecine, sont unies à elle; c'est une seule et même vie qu'il ne faut pas briser... car ces sciences étudient le phénomène biologique dans ce qu'il a de plus intime. Claude Bernard l'a montré : tout l'effort de la biologie moderne consiste dans la réduction des faits dont elle s'occupe à des faits d'ordre physico-chimique. » Si l'on juge nécessaires les cours d'histologie et d'anatomie pathologique qui décrivent la forme et les rapports des cellules, on ne peut se dispenser

d'étudier les phénomènes physico-chimiques dont ces cellules sont le siège. Depuis quelques années l'anatomie pathologique cède le pas peu à peu à la physiologie pathologique, qui la domine de toute la supériorité du point de vue dynamique sur le point de vue statique.

Il faut donc conserver ces chaires dites accessoires en se gardant de les enfermer dans des « compartiments étanches », elles seront aux frontières communes de la physiologie, de la médecine, de la pathologie ; elles seront de ces sciences « aux frontières indécises, placées sur ces confins des sciences où se rencontrent parfois les coins les plus fertiles », suivant l'expression de M. Liard.

Le rapport répond à une objection qu'on entend souvent en France et qui repose sur une connaissance imparfaite de l'enseignement des Universités allemandes. On croit généralement qu'en Allemagne les étudiants en médecine ne reçoivent d'autre enseignement de physique, de chimie, de sciences naturelles que celui des professeurs de la Faculté de philosophie, et que cet enseignement leur suffit. M. Lambling, à la suite d'une enquête personnelle, établit par de nombreux exemples : que dans les Facultés de médecine allemandes fortement constituées il y a des chaires magistrales de chimie physiologique, que plusieurs des grands chimistes allemands sont professeurs de physiologie, et que, dans les Universités d'Allemagne où ces enseignements n'existent pas, on en sent le besoin et qu'on travaille à les créer.

La Faculté a conclu à accepter la réforme proposée, en faisant la réserve formelle du maintien dans les Facultés de médecine d'un enseignement magistral de physique et de chimie biologique et d'histoire naturelle médicale.

BERLIN

Université. — L'Université a un personnel enseignant de 323 membres, ainsi répartis par ordre de Facultés :

Théologie 16; droit 25; médecine 112; philosophie 164.

Par catégories :

Professeurs ordinaires 80; honoraires 8; extraordinaires 85; privat docents 143.

Le chiffre des étudiants est de 4 781 (65 de plus que l'an passé), ainsi répartis :

Théologie 847; droit 1 235; médecine 1 184; philosophie 1 664.

Prusse 3 616; autres États d'Allemagne 619; Russie 110; Suisse 50; Autriche-Hongrie 77; Angleterre 20; Suède-Norvège 18; France 13; Amérique 159; Asie 18.

Il y a en outre 1 822 auditeurs autorisés.

La Faculté de médecine organise une policlinique pour chirurgie orthopédique.

BONN

Université. — Le chiffre des étudiants nouveaux est de 578 (théol. cath. 61 ; théol. évang. 66; droit 188; médecine 114; philosophie 149); il en est parti 360. Le chiffre du semestre d'été 1890 dépasse de 20 celui du semestre correspondant de 1889; c'est le plus élevé qui ait été atteint à Bonn.

Le nouvel Institut pharmacologique a été inauguré solennellement

par un discours du directeur, le professeur Binz, sur « le but de la pharmacologie ».

FRIBOURG

Université. — Le personnel enseignant s'élève à 92 membres :

Professeurs ordinaires :	Théolog. 7;	droit 7;	méd. 13;	phil. 14.
— extraordinaires	— 2	— 1	— 5	— 16.
Privat docents	— 2	— 0	— 12	— 13.

Le nombre des étudiants est de 1 254 (63 de plus que l'année précédente), c'est le chiffre le plus élevé qu'on ait vu à Fribourg, excepté en 1886, où le chiffre s'était élevé à 1 319.

Ces 1 254 étudiants se répartissent ainsi :

Théologie 203; droit 305; médecine 453; philosophie 293.

Il y a en outre 78 auditeurs.

L'installation de la collection zoologique dans le bâtiment construit à côté de l'Institut zoologique est terminée; les locaux devenus disponibles ont été transformés en salles de cours et de séminaires.

GIESSEN

Université. — Le chiffre des étudiants est de 590 (au lieu de 566), ainsi répartis :

Théologie 106; droit 96; médecine 118; sciences financières 47; mathém. 18; philosophie 55; histoire 6; sciences naturelles 18; chimie 34; pharmacie 16; art vétérinaire 40; art dentaire 9; forêts 27.

GŒTTINGUE

Université. — L'Université a un personnel de 116 membres (professeurs ordinaires 67; extraordinaires 21; honoraires 5; privat docents 23).

Elle a 928 étudiants, ainsi répartis :

Théologie 245; droit 197; médecine 214; philosophie 272.

Prusse 697; Allemagne 170; Europe 41; Amérique 17.

Un jardin botanique est installé cet été au sommet du Brocken, sous la direction du professeur Peter, directeur du Jardin botanique de Gœttingue, sur un terrain donné par le comte Stolberg.

GREIFSWALD

Université. — Le personnel enseignant est de 63 membres :

Professeurs ordinaires :	Théologie 6;	droit 6;	méd. 9;	philos. 23.
— extraordinaires	— 1	— 1	— 7	— 7.
Privat docents	— 1	— 1	— 4	— 7.

L'Université a 878 étudiants, ainsi répartis :

Théologie 274; droit 85 : médecine 421; philosophie 98.

HALLE

Université. — Le personne enseignant est de 117 membres (sans compter les professeurs honoraires).

Professeurs ordinaires : Théologie 7; droit 8; médecine 12; philosophie 25.

Professeurs extraordinaires : Théologie 2; droit 1; médecine 9; philosophie 20.

Privat docents : Théologie 2; droit 4; médecine 8; philosophie 7.
L'Université a 1 626 étudiants ainsi répartis :
Théologie 728; droit 133; médecine 296; philosophie 461.
Il y avait en outre 57 auditeurs autorisés et 54 anciens étudiants.
Le nouvel Institut d'hygiène a été inauguré solennellement. Le bâtiment destiné au musée archéologique est terminé.

HEIDELBERG

Université. — Le personnel enseignant est de 96 membres (sans compter les professeurs honoraires).
Professeurs ordinaires : Théologie 3; droit 7; médecine 10; philosophie 18;
Professeurs extraordinaires : Théologie 1 ; droit 3; médecine 7; philosophie 24.
Privat docents : Droit 3; médecine 10; philosophie 10;
L'Université a 1 089 étudiants (370 Badois seulement) ainsi répartis :
Théologie 91 ; droit 327; médecine 350; philosophie 321.
Il y a en outre 127 auditeurs autorisés.

IÉNA

Université. — Le personnel enseignant est de 76 membres : sans compter 10 professeurs honoraires :
Professeurs ordinaires : Théologie 4; droit 7; médecine 9; philosophie 17.
Professeurs extraordinaires : Droit 2; médecine 6; philosophie 13.
Privat docents : Théologie 1 ; droit 1; médecine 6; philosophie 10.
L'Université a 656 étudiants, ainsi répartis :
Théologie 113; droit 104; médecine 230; philosophie 209 (lettres 86; sciences 32; pharmacie et chimie 53).
Duchés de Saxe 242; Prusse 218; Allemagne 137; Étranger 59.
La *Burschenschaft* allemande a fêté en juin le 75e anniversaire de sa fondation.

KIEL

Université. — Le personnel enseignant compte 85 membres :
Professeurs ordinaires : Théologie 6; droit 5; médecine 7; philosophie 24.
Professeurs extraordinaires : Théologie 1; droit 1; médecine 5; philosophie 7.
Privat docents : Médecine 15; philosophie 14.
L'Université a 634 étudiants (dont 480 Prussiens), ainsi répartis :
Théologie 105; droit 73; médecine 353; philosophie 103.

KŒNIGSBERG

Université. — Le personnel compte 93 membres :

Professeurs ordinaires :	Théol. 6;	droit, 5;	médec. 8;	philos. 25.
— extraordinaires	— 2	— 1	— 9	— 13.
Privat docents et lecteurs	2	»	— 9	— 13.

Le chiffre des étudiants est de 782 (dont 764 Prussiens).
Théologie 188; droit 156; médecine 271; philosophie 167.
A l'occasion du voyage de l'empereur, les étudiants ont organisé

une promenade aux flambeaux. C'est aussi en présence de l'empereur qu'a été célébré le 400e anniversaire de la naissance du duc Albert, fondateur de l'Université, M. Prutz, professeur d'histoire, a prononcé un discours sur le duc Albert.

L'empereur a fait inscrire son fils, le prince impérial, sur les registres de l'Université avec l'inscription suivante : *Ego Guilelmus Imperator Rex hodie filium carissimum heredem monarchiæ, in numerum civium academicorum recepi.* (Le roi de Prusse est recteur honoraire de l'Université.)

LEIPZIG

Université. — Le personnel enseignant est de 182 membres. Le chiffre des étudiants est de 3 177 (au lieu de 3 422 dans le semestre correspondant de 1889) ; il est cependant supérieur à la moyenne des cinq dernières années (3 168). Le nombre des Saxons augmente, celui des étrangers diminue rapidement. Les chiffres pour 1890 sont 1 601 Saxons (au lieu de 1 406) et 1 576 étrangers (le chiffre le plus bas qu'on ait vu depuis 1872, en 1880 on avait atteint 1 912). Il y a 879 Prussiens, 2 943 Allemands en tout, 169 Européens, 58 Américains. Les étudiants se répartissent par Facultés comme il suit : Théologie 577, droit 936, médecine et art dentaire 894, philosophie 770.

La philosophie se répartit ainsi : sciences 204; philologie 171 ; pharmacie 129; philosophie 119.

La théologie a perdu 83 étudiants, la philosophie 139; le droit en a gagné 57; la médecine 20. La perte en philosophie a porté sur les sciences (28), la philologie (80), la philosophie (11).

Dans les 25 dernières années l'accroissement du nombre des étudiants a été de 250 p. 100. Le budget des dépenses s'élève à 1 440 000 marks; les revenus sont de 402 000 marks; la subvention de l'État monte donc à 1 037 000 marks, les traitements des professeurs ont atteint 517 000 marks; les dépenses des instituts ont été de 566 000 marks. Il a été distribué aux étudiants pour 107 000 marks de bourses et en outre 48 000 marks sous forme de pensions.

MARBOURG

Université. — Le personnel enseignant compte 80 membres :

Professeurs ordinaires :	Théol. 5;	droit 6;	médec. 11;	philos. 25.
— extraordinaires	— 2	»	— 3	— 7.
Privat docents	— 3	3	— 3	— 13.

L'Université a 941 étudiants et 62 auditeurs inscrits :
Théologie 191; droit 139; médecine 267; philosophie 311.
Prusse 760; autres États allemands 138.

MUNICH

Université. — Le personnel enseignant compte 161 membres :

Professeurs ordinaires : Théologie 8; droit 11; sciences économiques 9; médecine 14; philosophie 27.

Professeurs extraordinaires : Théologie 1; droit 1; médecine 9; philosophie 6.

Privat docents : Théologie 2; droit 5; sciences économiques 4; médecine 25; philosophie 39.

L'Université a 3 551 étudiants, ainsi répartis :

Théologie 150; droit 1 393; finances et forêts 104; médecine 1 105; philosophie 423; pharmacie 276.

2 097 sont Bavarois. Les 1 454 non Bavarois se répartissent ainsi :

Prusse 826; autres États d'Allemagne 452; étranger 176 (Suisse 49; Russie 24; Grèce 12; Amérique 15; Japon 5).

ROSTOCK

Université. — Le personnel enseignant est de 41 membres :

Professeurs ordinaires : Théologie 5; droit 5; médecine 8; philosophie 12.

Professeurs extraordinaires : Médecine 2; philosophie 2.

Privat docents : Médecine 1 ; philosophie 6.

L'Université a 360 étudiants (au lieu de 349) ainsi répartis :

Théologie 54 ; droit 47; médecine 146; philosophie 113.

C'est dans la Faculté de philosophie que le nombre s'est accru. Il y a 203 étudiants de Mecklembourg, 146 du reste de l'Allemagne, 11 seulement de l'étranger.

TUBINGUE

Université. — L'Université a 1 422 étudiants (dont 855 Wurtembergeois) ainsi répartis :

Théologie évangélique 432; théologie catholique 162; droit 272; médecine 262; philosophie 61; sciences naturelles 52; sciences politiques 181.

Sur les 567 non Wurtemburgeois il y a 308 Prussiens, 46 étrangers.

WURZBOURG

Université. — L'Université a 1 568 étudiants (dont 655 Bavarois), c'est le même chiffre que dans le semestre correspondant de 1889. Il se répartit ainsi :

Théologie 143; droit 329; médecine 908; pharmacie 47; philosophie 141.

INNSBRUCK

Université. — Le nombre des étudiants est par exception moindre qu'en semestre d'hiver (814) :

Théologie 283, droit 209, médecine 220; philosophie 97.

ALLEMAGNE

Statistique des Universités. — Le relevé statistique des étudiants allemands pendant le semestre d'hiver 1889-1890 donne les résultats suivants.

Il y a en Allemagne, dans les Universités (y compris l'Académie de Munster), 29 007 étudiants inscrits, qui se répartissent ainsi :

Théologie évangélique 4 460; théologie catholique 1 220; droit 6 872; médecine 9 103; philosophie 7 352.

Les Universités les plus fréquentées sont Berlin (5 731); Munich (3 479); Leipzig (3 453). C'est dans ces dernières années que Munich a dépassé Leipzig.

8 Universités avaient plus de 1 000 étudiants. C'étaient, outre

Berlin, Munich et Leipzig, celles de Halle (1 657); Wurzbourg (1 610); Breslau (1 307); Tübingen (1 224); Bonn (1 223).

4 en avaient plus de 900 : Heidelberg, Erlangen, Strasbourg, Fribourg.

Les moins fréquentées étaient Rostock (346); Kiel (502); Iéna (560); Giessen (566).

Le personnel enseignant s'élève à 2 134 membres : 1 026 professeurs ordinaires, 270 extraordinaires; 60 honoraires; 643 privat docents; 135 professeurs de langues et d'exercices physiques.

Universités et écoles techniques supérieures. — Il ressort d'une statistique présentée à la *Société des Realschule* que, dans ces vingt dernières années, le nombre des étudiants dans les Universités a plus que doublé (13 674 en 1869 contre 29 057 aujourd'hui), tandis que le nombre des étudiants des écoles techniques supérieures se trouve en 1888 inférieur même au chiffre d'il y a vingt ans (2 887 aujourd'hui contre 2 928 en 1869).

Pour les Universités la progression a été à peu près régulière (16 726 en 1875; 21 210 en 1880; 27 265 en 1885).

Pour les écoles techniques au contraire, le chiffre s'était élevé rapidement dans les années qui ont suivi la guerre (4 163 en 1872; 5 449 en 1875); il est retombé dans les années suivantes jusqu'au minimum de 2 549 en 1885.

Les chiffres d'étudiants des écoles spéciales des mines, des forêts, d'agriculture, d'art vétérinaire, ont tous augmenté depuis vingt ans; faiblement pour les forêts (de 261 à 386), et l'agriculture (de 357 à 483), fortement pour les mines (de 144 à 343) et les écoles vétérinaires (de 267 à 962).

BRESLAU

Université. — Le directeur de la clinique chirurgicale a donné sa démission de doyen et demandé sa mise à la retraite parce que les étudiants avaient cessé de venir à son cours à la suite d'une remarque blessante faite par lui à un de leurs camarades.

PRUSSE

L'obligation d'assiduité au cours. — Le ministre des cultes et de l'instruction a envoyé à tous les curateurs d'Universités la décision suivante en date du 2 juin : « Les professeurs de l'Université, dans tous les cas où ils sont parvenus, soit par leur propre observation soit par tout autre moyen, à la conviction qu'un étudiant n'a pas suivi les cours ou les a suivis avec de grandes interruptions, sont tenus à refuser le certificat d'assiduité. Quand le certificat est refusé, le cours ne doit pas être inscrit dans le certificat de sortie.

« Pour les leçons de séminaires et les autres exercices, les professeurs d'Universités doivent donner aux étudiants, sur leur demande, des certificats détaillés sur leur application et leurs travaux. Ces certificats doivent être joints aux certificats de sortie. »

Cette mesure est destinée à rendre efficace le contrôle qu'on avait essayé d'organiser en 1879 dans les Universités prussiennes. Jusqu'ici il suffisait à l'étudiant de faire signer son cahier par le professeur à une des premières et des dernières leçons. On espère par le nouveau

règlement donner aux professeurs le moyen d'obtenir l'assiduité véritable.

Les *Akademische Monatshefte* font observer que ce procédé ne peut être appliqué dans les cours très fréquentés et qu'il constitue une surveillance tout extérieure très inutile et dont on se passe fort bien dans le reste de l'Allemagne.

RUSSIE

Les troubles des Universités russes. — L'autorité, après avoir imposé silence aux journaux, a fini par donner elle-même sa version officielle sur les troubles, comme il suit : « Dans différents établissements d'enseignement supérieur, des troubles ont eu lieu récemment. Ils ont commencé à l'Académie forestière de Moscou sous le prétexte du mécontentement produit par le nouveau règlement. Ils ont été imités dans les autres établissements où les étudiants ont jugé bon de soutenir leurs camarades de Moscou. Une enquête exacte a établi que les étudiants n'avaient absolument aucune cause d'être mécontents du règlement et que les troubles ont eu pour motif unique le manque d'obéissance des étudiants envers leurs supérieurs. Des admonestations amicales étant restées sans résultat, on s'est vu obligé de prendre des mesures sérieuses et de congédier ou de renvoyer complètement les perturbateurs de l'ordre. A l'Académie forestière de Moscou il y a eu 55 suspensions et 3 renvois; — à l'Université de Pétersbourg, 20 suspensions, 2 renvois; — à l'Institut technologique de Pétersbourg, 23 suspensions, 2 renvois; — à l'École forestière de Pétersbourg, 13 suspensions, 2 renvois; — à l'École vétérinaire de Charkow, 15 suspensions et 2 renvois. »

Les étudiants ont répondu par un « Appel à la Société russe » où ils exposent que le nouveau règlement universitaire a écrasé toute liberté académique et que c'est cela, non un motif politique, qni a occasionné le mouvement. On dit aussi que le poème du grand-duc Constantin Constantinovitch, publié dans les journaux, n'a pas été sans action sur le mouvement.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

DISTRIBUTION DES PRIX DU CONCOURS GÉNÉRAL ENTRE LES LYCÉES ET COLLÉGES DE PARIS, DU DÉPARTEMENT DE LA SEINE ET DE VERSAILLES

Le lundi 4 août, a eu lieu, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la distribution solennelle des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris, du département de la Seine et de Versailles.

M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts a pris la parole en ces termes :

MESSIEURS,

Dans le beau discours que vous venez d'applaudir, et que vous avez eu raison d'applaudir, parce que, à chaque page y étaient éloquemment exprimées les généreuses inquiétudes d'un maître véritable, aimant la jeunesse et soucieux de ses devoirs envers elle, j'ai particulièrement remarqué et j'ai retenu cette parole : « Le corps des maîtres de l'enfance renferme en soi une force immense. Que ne ferait-il pas si on pouvait lui donner une âme?... Et cette âme, qu'est-ce donc autre chose qu'une doctrine commune?... »

Vous ne parliez, Monsieur, en exprimant ce vœu, que de la nécessité d'une doctrine morale. Permettez-moi de reprendre votre pensée, de l'élargir et de lui donner toute sa portée. Ce n'est pas seulement dans l'enseignement de la morale, c'est dans tous les ordres de l'enseignement; ce n'est pas seulement sur les questions qui touchent à la direction de la conscience de ces jeunes gens, c'est sur toutes celles d'où dépend la formation de leur esprit qu'il doit exister une doctrine commune à tous les maîtres de notre Université. On a dit que ce qui faisait une patrie entre les hommes, ce n'était pas l'unité des origines, de la langue, des frontières et des lois, mais seulement l'unité des sentiments et des volontés. De même, il ne peut y avoir dans un pays un véritable enseignement public, une Université nationale, que s'il existe entre les maîtres de cet enseignement, entre les membres de cette Université, une doctrine, acceptée et reconnue, du but de l'éducation, de son esprit et de ses méthodes; en un mot, une pédagogie commune.

Messieurs, la nécessité de cette doctrine pédagogique a été vivement ressentie par l'Université depuis vingt années. Depuis 1880 notamment, le Conseil supérieur de l'instruction publique, à travers mille difficultés, n'a cessé de travailler à la dégager.

On lui a reproché d'avoir semblé hésiter quelquefois sur la route à suivre.

On a dit qu'il avait trop fréquemment repris et remis à l'étude les mêmes réformes.

J'ai déjà eu l'occasion de montrer combien ces critiques étaient

excessives et comment, si l'on regardait d'assez haut pour embrasser l'ensemble, on reconnaissait aisément que si quelques détails pouvaient être incertains, les lignes générales du plan des réformes poursuivies avaient été, dès le début, tracées d'un esprit clair et d'une main ferme. Si vous voulez bien lire, Messieurs, la lettre et les instructions sur les réformes de 1890, que j'ai tenu à faire parvenir personnellement à chacun de vous, vous apercevrez, je l'espère, combien de parties, et des plus importantes, du système de notre éducation publique sont désormais arrêtées et exactement mises au point.

Il reste certainement encore à faire, et, dans les conditions de complexité du problème, en pourrait-il être autrement? Au siècle dernier, ce problème de l'éducation publique était simple. L'instruction était le privilège d'un petit nombre. Il s'agissait pour les jeunes gens de venir occuper une place désignée à l'avance dans une société régulière et comme immobile, où l'on apprécierait surtout la justesse de leur esprit, la délicatesse de leur goût, la convenance et le poli de leurs manières. On était peu nombreux, on avait du loisir, et surtout l'étendue des connaissances était limitée.

Aujourd'hui, l'état démocratique est la loi définitive de la nation. L'instruction primaire est donnée à tous, et cent mille jeunes gens réclament, dans les établissements publics ou privés, l'enseignement secondaire. Les sciences ont en même temps renouvelé non seulement l'aspect matériel, mais l'interprétation du monde. Dans tous les ordres du savoir, des faits innombrables ont été observés, des lois découvertes, des théories formulées. Le lac tranquille où se reflétaient clairement les lignes du paysage qui semblait la limite même du domaine de l'homme a disparu : c'est maintenant la mer, où de toutes parts se heurtent les courants et qui semble sans rivages. Il nous y faut guider, pourtant, et mener avec nous cette jeunesse au port.

Au début de toute éducation, le maître a un premier devoir. Il doit considérer l'enfant, le jeune homme qui lui est confié, et se représenter nettement l'homme qu'il en veut faire. Le but une fois déterminé, il pourra facilement choisir les connaissances à donner, les facultés à exercer, les tendances à développer ou à contenir : tout s'ordonnera nécessairement, presque sans effort. Si ce devoir s'impose à tout homme qui veut entreprendre l'éducation d'un enfant, combien plus impérieux n'est-il pas pour ceux qui ont reçu le mandat de l'éducation publique, qui ont charge d'âmes envers la patrie!

Messieurs, cette question s'impose à nous : Quels hommes voulons-nous faire de ces jeunes gens?

Mes chers amis, nous voulons d'abord que vous soyez des hommes de corps sain, d'esprit juste et libre, d'instruction solide, de goût sûr, de conscience droite, de volonté forte. Nous voulons aussi, et passionnément, que vous soyez des hommes de votre pays et de votre temps.

C'est sur ce dernier point que je voudrais insister. A toute époque, les maîtres de la jeunesse ont cherché à réunir en elle, outre ces conditions d'éducation générales, éternelles pour ainsi dire, sans lesquelles il n'existe pas d'hommes dignes de ce nom, des conditions particulières de développement intellectuel et moral qui répondent aux besoins, aux vues, à l'idéal de la société de leur temps. Nous avons, nous aussi, un idéal très net et très élevé à la fois de l'homme de notre temps.

Quelles connaissances doit-il acquérir? à quelle méthode intellectuelle doit-il se former?

A la première de ces questions, quelques-uns seraient tentés de répondre : Pour être vraiment de son temps, il faudra que l'enfant apprenne et sache ce qu'on sait de son temps sur la nature et sur l'homme.

Mais une pareille tâche est désormais impossible. L'ensemble des connaissances humaines est devenu si vaste qu'aucun cerveau ne peut les contenir, aucun enseignement ne suffit à les donner.

L'éducation est un art, et la première règle de tout art est de savoir choisir. Il faudra donc choisir pour les objets de notre enseignement les connaissances vraiment nécessaires à ces jeunes gens, celles qui les prépareront le plus fortement et devront les adapter avec le plus de justesse aux conditions de la vie intellectuelle et morale dans la société moderne.

C'est ce que vous avez compris, Messieurs, lorsque vous avez consenti, non sans bien des regrets, à sacrifier certaines parties, certains exercices des vieilles études, à abandonner certains coins bien-aimés de la culture littéraire. Et c'est ce qui nous a déterminé nous-mêmes à prendre en mains la constitution définitive d'un enseignement moderne, où les langues vivantes prendront la place qu'elles n'ont pu suffisamment se faire dans l'enseignement classique ancien, et qui, par un retour heureux, rendra à celui-ci, en faveur d'une clientèle d'élite, la liberté naturelle de son développement.

Messieurs, on a parlé à ce sujet d'enseignement utilitaire. Nous tenons à affirmer très haut que ce n'est pas à celui-là que nous pensons, c'est d'un enseignement classique qu'il s'agit, et nous entendons ne le détourner en rien du but de toute éducation classique, qui est la formation de l'intelligence et du caractère. Nous n'entendons nullement lui donner une destination professionnelle, et s'il nous arrivait d'en marquer l'utilité, l'utilité dont il s'agirait serait la plus haute et la plus noble, l'utilité morale, civique et sociale. Ne l'oublions pas, l'homme que nous avons à former n'est pas un homme abstrait. A la patrie qui nous a confié un enfant, nous devons un homme capable de la servir, de la défendre, de la diriger au besoin, peut-être de l'illustrer. Il faut qu'il ait pris ici conscience de cet avenir et qu'il ait reçu de nous la préparation nécessaire pour y suffire.

Dans les rudes batailles de la liberté, l'homme moderne a peu de loisir. C'est un soldat toujours en danger. Nous souhaitons ardemment qu'il ait dans son sac le livre du poète et qu'il y puisse trouver aux heures difficiles la douceur des consolations ou la flamme des enthousiasmes. Mais nous devons veiller à ce qu'il ait d'abord et toujours tous ses vivres et toutes ses armes.

Mais, Messieurs, il ne suffit pas, pour définir une éducation, de dresser le programme des matières à enseigner. Ce qui caractérise une pédagogie, c'est l'esprit dans lequel ces matières seront enseignées, ou mieux encore la méthode intellectuelle qu'à l'occasion de chacune d'elles le maître cherchera à donner à ses élèves.

A chaque époque de l'histoire correspond une conception du monde, une philosophie; à chaque philosophie, on peut dire de même que correspond une pédagogie. L'éducation du moyen âge a été purement

dialectique. C'est le règne de la Logique d'Aristote. Le terme de la préparation intellectuelle, c'est « la dispute », « l'argumentation ». La pédagogie du XVIe siècle a compris le danger de cette stérilité et voulu remplir enfin de réalité ces formes vides de la connaissance ; mais éblouie par les trésors des lettres grecques renaissantes, elle y a cherché et cru trouver tous les matériaux nécessaires, et malgré les admirables tentatives de Montaigne et de Rabelais, elle a en somme tout donné à l'érudition.

Puis Descartes est venu, qui a mis là, comme sur toute chose, l'empreinte souveraine de sa méthode. Un ordre admirable est établi, mais dans une seule province de l'esprit. Le lien des idées fait oublier le lien des faits; l'observation du moi intérieur est le but unique de tout effort intellectuel et de toute éducation.

Enfin les sciences physiques renaissent à leur tour. Le XVIIIe siècle s'achève, et dans le même temps où la révolution politique qui doit changer la notion du droit humain se prépare et s'accomplit, les yeux de l'homme semblent s'ouvrir sur le monde extérieur, et le goût de la nature renouvelle l'art et les lettres comme l'observation de la nature renouvelle la science. L'expérience étend ses conquêtes sur le monde des faits et l'induction devient la souveraine des esprits.

Il semble que l'on puisse résumer en quatre mots ces périodes successives de la pédagogie française : les formes, les textes, les idées et les faits.

Messieurs, notre pédagogie sera nécessairement plus large. Rien de ce passé ne lui est ni étranger ni inutile. Un grand philosophe français définissait ainsi, il y a quelques jours à peine, le but de notre enseignement : « Il doit transporter l'évolution humaine en ce qu'elle a de meilleur dans l'esprit de l'individu. » Tous les états philosophiques dont nous avons rappelé la succession ont préparé l'esprit de l'humanité moderne; tous les procédés de culture ont eu de même leur utilité partielle, et notre tâche doit être de reconnaître et de conserver ce que chacun d'eux peut avoir encore de profitable pour la formation et le développement d'un esprit contemporain.

Là est véritablement à nos yeux le lien des diverses études. Chacune d'elles est moins précieuse par les notions qu'elle donne, par les connaissances qu'elle permet d'enregistrer, que par les opérations mentales qu'elle nécessite, par l'exercice qu'elle exige de telle ou telle faculté, par les habitudes qu'elle imprime au cerveau et par le rôle qu'elle joue ainsi dans la constitution définitive de l'esprit.

Je n'en prendrai que deux exemples, choisis pour ainsi dire aux deux extrémités de nos programmes : la grammaire et les sciences expérimentales.

La grammaire est au nombre de ces exercices formels où s'est complu l'enseignement pendant de longs siècles. Peut-on songer pourtant à en méconnaître, non pas même l'utilité particulière pour l'apprentissage de telle ou telle langue, mais l'utilité générale? L'étude en restera toujours nécessaire et féconde si l'on y cherche, non les curiosités et les arguties, mais l'analyse élémentaire des procédés du raisonnement et, suivant le mot de Stuart Mill, « les moyens de faire correspondre les formes du langage aux formes universelles de la pensée ».

La place prise dans le monde par les sciences expérimentales est

immense, et la querelle des sciences et des lettres remplit notre siècle. On a cherché à faire entrer toutes les sciences dans le cadre de l'enseignement secondaire. Mais on a peut-être trop cherché dans l'enseignement de ces sciences l'enregistrement des notions qu'elles contiennent et non le profit que l'intelligence peut retirer de leurs procédés particuliers de recherche et de démonstration.

Quant aux notions mêmes, j'ai dit plus haut comment leur nombre chaque jour croissant obligeait à choisir parmi elles; ce sont leurs lois fondamentales et leurs résultats généraux qui seuls doivent être soigneusement appris et soigneusement retenus. Mais l'énumération infinie de tous les genres et de toutes les espèces de plantes, la nomenclature détaillée de tous les composés chimiques et de leurs équivalents, peuvent-elles être véritablement profitables à qui n'aura plus, l'année finie, l'occasion de les retrouver?

Ce qui est non seulement utile, mais essentiel pour la formation de l'esprit, c'est la connaissance de la méthode de ces sciences, de leurs procédés rigoureux d'observation et d'expérience; c'est la connaissance et la pratique des lois de l'induction.

On a dit que la grande affaire de la vie humaine était de discerner la vérité. Tous les jours, à toute heure, dans la vie privée et dans la vie publique, nous formons des jugements; les mathématiques, la grammaire, les exercices de composition littéraire, nous ont en somme appris à analyser une idée, à en déduire les conséquences, et la clarté, la sûreté de notre logique déductive est une des gloires de notre esprit français. Mais, en revanche, avons-nous suffisamment étudié la logique de l'observation et de l'expérience? ne sommes-nous pas trop souvent inattentifs dans la vérification des faits, hâtifs dans la généralisation, prêts à accepter trop facilement comme une prémisse certaine ce qui n'est qu'une hypothèse, une vue sans réalité?

C'est cette critique des éléments premiers de toute vérité que les sciences expérimentales exigent et enseignent, c'est cette discipline que leur étude peut donner, et c'est dans ce sens et pour ce profit que nous voulons les voir garder leur place dans nos programmes, certains qu'ainsi dirigée, leur culture exigerait moins de temps, coûterait moins de peine et donnerait plus de résultats.

Messieurs, il serait facile de multiplier les exemples. Mais il faut se borner. J'ai seulement voulu indiquer les principes pédagogiques grâce auxquels, il me semble, pourraient se réaliser dans notre enseignement secondaire, sans dommage pour la culture supérieure qui est le but, l'allégement des programmes et l'exacte adaptation des méthodes aux besoins de notre société. C'est autour de ces idées que je souhaiterais de voir se former cette doctrine commune qui doit être l'âme vivante et agissante de notre chère Université.

Et s'il en était ainsi, je répondrais avec certitude à la question que j'ai posée tout à l'heure : Quels hommes voulons-nous faire de ces jeunes gens? Et, pour mieux dire encore, quelle France voulons-nous que soit la France de demain? Je vois très nettement se dessiner à mes yeux ce que devra être, ce que sera, j'espère, le jeune Français de demain, le citoyen de notre République aux premiers jours du siècle qui va s'ouvrir.

Il est agile et vigoureux; il est habitué aux règles d'une simple et saine hygiène; il a subi les entraînements qui donnent la souplesse et

la force; il a le corps droit, le front haut, le regard franc; il entre dans la vie avec modestie et avec confiance, comme il sied aux jeunes athlètes bien préparés à tous les combats. Il a les yeux ouverts sur l'espace qui entoure le point du monde où l'a placé sa naissance et sur le temps qui l'a précédé. Il sait les lois générales des nombre et des figures; il sait ce que sont les forces physiques : la pesanteur, la lumière, le son, l'électricité, la chaleur, et il sait qu'elles ne sont peut-être que les diverses apparences d'un mouvement unique et qu'elles obéissent toutes à des lois semblables dont un certain nombre d'exemples ont suffi à lui montrer l'éternelle fixité. Il connaît aussi par quelques exemples ce que connaît son temps sur la constitution de la matière, sur les affinités des corps, sur les combinaisons multiples et cependant déterminées des éléments simples de ces innombrables corps composés dont la trame continue forme tout ce que découvrent ses yeux, comme il en est formé lui-même; on a soulevé pour lui un coin du voile de la nature vivante; il sait les conditions générales de l'échange incessant par lequel les corps vivants, et le sien même, se forment, s'accroissent et se dissolvent. Il sait enfin comment, dans cette race supérieure à laquelle il appartient, s'est développée et règne souverainement la pensée, terme dernier et point de conscience de cette longue évolution; il a appris ce qu'avait fait sur cette terre, depuis les quelques milliers d'années qu'elle y a pris notion de sa grandeur, cette race humaine dont il est le tardif représentant, et, dans cette humanité, il sait surtout ce qu'ont pensé, ce qu'ont écrit, ce qu'ont révélé et ce qu'ont fait les ancêtres les plus directs de son esprit : la Grèce, mère de la liberté civile, de la philosophie et de la beauté; Rome, dont la main puissante a pétri et mêlé toutes les forces du monde antique pour en forger le métal de Corinthe de l'homme nouveau; l'Europe barbare et l'Europe chrétienne, versant l'une dans le corps de cet homme un sang violent et neuf, l'autre dans son cœur le sentiment nouveau de la pitié; puis la Réforme et la Renaissance l'éveillant pour ainsi dire de la longue nuit du passé, et lui mettant au front comme une aurore le rayon de la liberté de penser; la France moderne, de Descartes à Voltaire, achevant dans une langue d'une force et d'une précision définitives l'affranchissement de son esprit et faisant enfin, dans l'explosion de 1789, tomber autour de lui les dernières entraves et le dressant, au milieu du monde, dans la hauteur de tous ses droits et dans le rayonnement de toutes ses libertés. Il sait tout cela, et il éprouve un sentiment profond de fierté et de reconnaissance en pensant que cet homme nouveau, dont il a fallu tant de siècles et tant d'épreuves pour préparer l'avènement, c'est lui-même; il comprend la grandeur du dépôt sacré qui lui est confié; il jure de n'en rien laisser perdre et de n'en rien renier, de le livrer intact à ses enfants et de faire qu'à leur tour ceux-ci puissent, comme lui, se dire fils respectueux et reconnaissants de la philosophie et de la science modernes et libres citoyens de la France républicaine.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 7 juillet relative à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène dans les lycées et collèges

Monsieur le recteur, dans les rapports que vous avez adressés à mon administration, en réponse aux circulaires des 8 mars et 4 septembre 1888, vous étiez d'accord avec tous vos collègues pour déclarer insuffisante la part réservée jusqu'ici à la vie physique dans le régime de nos établissements d'instruction secondaire. La commission instituée par l'arrêté du 12 juillet 1888 et, après elle, le Conseil supérieur de l'instruction publique n'ont pas hésité à partager votre manière de voir.

Ils ont pensé qu'en acceptant la charge des internats, l'Université s'est imposé l'obligation de pourvoir à l'éducation physique des jeunes gens qui lui sont confiés, comme à leur éducation morale et intellectuelle. Aussi bien, la culture du corps est en relation étroite avec celle du cœur et de l'esprit. On a dit, non sans raison, que « la base naturelle, la première garantie d'une bonne éducation morale, c'est une saine et virile éducation physique » (1). Les exercices corporels ne servent pas seulement à accroître la force musculaire, à entretenir la santé; ils peuvent être « de véritables leçons pratiques de moralité et de virilité »; ils ont une valeur pédagogique, une vertu éducatrice incontestables. On ne saurait, d'ailleurs, contester leur utilité pour les études elles-mêmes : tout travail intellectuel exige un effort; l'effort impose une fatigue; la fatigue sera moindre si le corps est vigoureux et dispos.

La première mesure à prendre, pour faire à l'éducation physique la place à laquelle elle a droit, devait consister à alléger les programmes; le plan d'études de 1880 avait déjà été réduit en 1885; de nouvelles réductions ont été opérées; l'arrêté du 28 janvier 1890 les a consacrées.

RÉDUCTION DU TRAVAIL SÉDENTAIRE

Dès lors, il devenait possible de diminuer la durée quotidienne du travail et d'établir une proportion rationnelle entre l'activité intellectuelle et l'activité physique, en tenant compte de l'âge des enfants, c'est-à-dire de leur force plus ou moins grande de résistance.

Maximum de sédentarité. — Conformément à l'avis émis par le Conseil supérieur, j'ai fixé le maximum des heures de travail sédentaire à six heures dans les classes primaires et la division élémentaire; à huit heures dans la division de grammaire; à dix heures et demie en été et à dix heures en hiver dans la division supérieure.

(1) Les citations dont l'origne n'est pas indiquée sont tirées des procès-verbaux ou des rapports de la commission pour l'étude des améliorations à introduire dans le régime des établissements d'enseignement secondaire.

La même réduction s'applique aux classes correspondantes de l'enseignement spécial. Je regrette qu'il ne soit pas possible de l'étendre dès maintenant aux cours qui préparent aux écoles du gouvernement (École normale supérieure, polytechnique, spéciale militaire, centrale, etc.); mais, avant d'apporter un changement à la situation actuelle, il convient d'attendre que les programmes des concours d'admission à ces écoles aient été modifiés.

J'insiste sur ce fait que la limite indiquée pour chaque catégorie d'élèves est un maximum et qu'elle ne devrait, par conséquent, jamais être dépassée. De l'avis des hommes compétents, elle représente ou peut-être excède déjà la somme de travail utile que peuvent fournir des enfants et des adolescents; aller au delà, c'est s'exposer à compromettre leur santé et leur développement physique, sans profit pour les études.

Exercices compris dans le temps de sédentarité. — Le temps affecté au travail sédentaire comprend, indépendamment des études et des classes, le dessin, les conférences, les interrogations, les compositions, en un mot, tous les exercices scolaires qui exigent l'immobilité, le silence et une application intellectuelle suivie.

La journée moyenne de l'écolier variant entre quatorze et seize heures, le reste du temps sera consacré aux exercices physiques, aux récréations, aux repas, etc.

Les cours de chant, les leçons d'arts d'agrément et de gymnastique se donneront à l'avenir pendant la récréation, et non pendant les études.

Emploi de la journée. — C'est à vous qu'il appartient, monsieur le recteur, de déterminer, sur la proposition des chefs d'établissement et après avis de l'assemblée des professeurs, la distribution des heures de classe, d'étude et de récréation. Le Conseil supérieur n'a pas voulu la fixer lui-même. Il a admis que le principe de l'uniformité absolue dans le régime de tous les lycées et collèges ne répondait à aucune nécessité; que la règle pouvait varier, entre certaines limites, suivant les climats et les régions, les habitudes locales, suivant les besoins et les ressources des divers établissements; il a pensé qu'étant placé sur les lieux, vous étiez mieux que personne à même de juger des moyens pratiques à employer pour assurer le succès de la réforme, et qu'il était sage de s'en remettre, pour le règlement de toutes les questions de détail, à votre initiative éclairée et à votre expérience des hommes et des choses de votre académie.

La réforme sera appliquée à partir de la rentrée des classes d'octobre prochain. Je vous prie de saisir dès maintenant de cette question de l'emploi du temps MM. les proviseurs et principaux de votre ressort et de les inviter à vous soumettre sans retard leurs propositions.

Conditions concernant les maîtres répétiteurs et les élèves externes. — En leur faisant connaître les limites et les conditions générales établies par les votes du Conseil supérieur, vous voudrez bien appeler leur attention sur la nécessité d'organiser le service de telle sorte que les maîtres répétiteurs conservent intégralement les heures de liberté qui leur sont garanties par le décret du 8 janvier 1887 et que les élèves externes puissent rester au lycée, les jours de classe, le même nombre d'heures que par le passé.

RÉGIME DES CLASSES

Cette double condition ne me paraît pas aussi difficile à réaliser qu'on pourrait le croire tout d'abord : le régime des classes n'est pas modifié profondément.

Entrée en classe. — L'entrée en classe pourra avoir lieu le matin, soit à 8 heures, soit à 8 heures et demie.

Classe du jeudi. — La classe de la matinée du jeudi reste supprimée en principe ; elle ne pourra être rétablie que dans les conditions prévues par la circulaire du 13 septembre 1884.

Durée des classes dans les divisions primaire et élémentaire. — Dans les divisions primaire et élémentaire, les classes seront de deux heures. Il n'y avait pas lieu d'en abréger la durée. Pour des élèves aussi jeunes, le contact presque continuel avec le professeur est indispensable; il s'agit d'ouvrir leur esprit, de les initier aux éléments de toutes choses, et tout d'abord aux méthodes mêmes de travail : c'est en travaillant sous l'œil et avec la collaboration de leurs maîtres que peu à peu ils prennent le goût et apprennent les moyens de travailler seuls.

Dans ces deux divisions, les classes seront toujours coupées par une récréation d'un quart d'heure; cette récréation se prendra dans la cour, sous la surveillance des professeurs. On profitera de l'absence des élèves pour aérer les locaux.

Dans les divisions de grammaire et supérieure. — Dans la division de grammaire et dans la division supérieure, la durée de deux heures consécutives a été maintenue en principe et comme règle générale, pour les classes consacrées à l'enseignement. La durée des autres classes sera d'une heure et demie, sauf celle des classes de géographie, qui sera d'une heure.

Dans la classe de philosophie, la durée de toutes les classes, sauf celle de dessin, sera d'une heure et demie.

Le système des classes de deux heures consécutives a soulevé des critiques de la part des hygiénistes, qui voient de réels inconvénients à imposer aux élèves une contention d'esprit aussi prolongée. Mais on a fait observer qu'en raison du caractère que doit avoir la classe dans l'enseignement secondaire, du rôle actif que les élèves y doivent remplir, des communications presque constantes existant entre eux et le professeur, de la variété des exercices, la fatigue ne pouvait pas, en fait, être aussi grande qu'on était porté à le supposer. Toutefois, il a été admis que lesdites classes pourraient être scindées en deux classes d'une heure ou réduites à une heure et demie, à condition que la dictée des devoirs fût remplacée par une distribution de textes autographiés. Les autorisations nécessaires à cet effet seront accordées par décision particulière du ministre, sur la proposition des recteurs.

Exercices pratiques rendus possibles par la réduction de la durée des classes. — Pour que les progrès des élèves n'aient pas à souffrir de la réduction de la durée de la classe à une heure et demie, il a été entendu que la partie du temps ainsi économisée sur la classe régulière sera restituée par les professeurs aux divers enseignements, sous forme de conférences, d'interrogations, de direction pratique du travail.

Leur utilité. — Il n'y a rien de commun entres les exercices recommandés ici et les conférences autrefois en usage dans les lycées. Autant ces conférences, simple prolongation de la classe elle-même, étaient fastidieuses et stériles pour tout le monde, autant une direction vraiment pratique du travail peut devenir pour tous intéressante et féconde. La classe appartient à l'enseignement : c'est dans ces conférences d'un nouveau genre que le professeur trouvera parfois les meilleurs moyens d'en assurer les effets. Là, en présence de groupes d'élèves restreints et bien homogènes, il saura s'accommoder soit à leur force, soit à leur faiblesse. Avec les uns, la conférence fournira l'occasion de compléter, d'élever ou d'approfondir l'enseignement de la classe; avec les autres, elle servira de préparation, de contrôle, d'application. Fort ou faible, chacun à son tour y sera, pendant quelques moments, l'objet d'une attention directe et personnelle. Pour beaucoup d'élèves, les progrès dateront de ces moments-là.

Certaines familles s'imaginent que dans les lycées on sacrifie la masse à l'élite. Il importe au plus haut point de ne laisser ni raison ni prétexte à cette opinion, susceptible de porter à nos établissements un si grave préjudice. Il faut établir l'opinion contraire que, dans un lycée, aucun élève ne court le risque d'être ni sacrifié ni négligé. La classe à elle seule, surtout dans les grands établissements, n'en fournirait pas toujours bien aisément les moyens.

Quoi qu'on fasse, le rôle le plus actif y appartient à ceux qui savent le prendre et, si l'on n'y mettait ordre, les autres n'y assisteraient qu'en qualité de témoins. Or, il n'est pas admissible qu'un élève quelconque n'ait que de loin en loin l'occasion de répondre à une question, de lire un de ses devoirs, d'expliquer un texte, etc., et par suite d'obtenir du maître les conseils, les corrections et les encouragements précis et particuliers qui lui conviennent. — Il est bien vrai que c'est déjà un bénéfice pour les faibles de recevoir des forts ces leçons par l'exemple qui souvent enseignent mieux et stimulent davantage que les préceptes et les exhortations du professeur. Mais il est plus vrai encore que ce bénéfice même, ils le laisseront le plus souvent échapper, s'ils ne sont pas de temps en temps mis en mesure ou, pour mieux dire, mis en demeure d'en faire la preuve. Il faut donc que leur tour vienne de payer de leur personne, de montrer ce qu'ils savent et, sous l'œil du professeur, de faire tout ce qu'ils peuvent.

Tel doit être précisément le principal objet de ces conférences. Pour l'élève médiocre, la classe est souvent comme un discours en style indirect qui a l'air de ne pas s'adresser à lui et ne réussit pas à le tirer de sa distraction ou de son indolence. La conférence le prendra à partie personnellement et directement et ne lui permettra plus de se dérober. On peut assurer que, si la conférence est bien comprise et faite avec le même zèle qu'on apporte à la classe même, on verra diminuer de plus en plus dans nos lycées le nombre des non-valeurs, parce qu'il n'y aura plus de capacité petite ou grande qui demeure méconnue ou qu'on ne s'applique à faire valoir.

Organisation de ces exercices. — La nature, la durée et l'organisation de ces exercices pratiques, devant varier avec la nature de l'enseignement, le nombre et la force des élèves, seront l'objet d'une entente entre le proviseur et les professeurs, sous le contrôle du recteur. Tout compte

fait, il n'en devra résulter, pour les professeurs, aucune augmentation de service.

Il est désirable que le professeur ait, autant que possible, la faculté de remplir sa tâche supplémentaire à l'heure qui sera pour lui la plus commode et qu'une grande latitude lui soit laissée quant au choix des exercices. Il est responsable des progrès de ses élèves et doit connaître mieux que personne les besoins auxquels il aura à pourvoir. « Un jour, il fera venir dans sa classe un groupe d'élèves faibles; il leur fera répéter une explication qu'ils auront mal comprise, il corrigera leur devoir de la veille ou préparera avec eux le devoir du lendemain; un autre jour, il commencera une série d'interrogations auxquelles certains de ses élèves, tantôt parmi les forts, tantôt parmi les faibles, seront successivement appelés à répondre. Il se rendra parfois, s'il le juge à propos, dans la salle d'étude, et, suivant l'âge des écoliers ou la nature de son enseignement, apprendra aux uns à faire usage du dictionnaire pour le thème ou la version, aux autres à résoudre un problème, à tracer le plan d'une dissertation, etc. »

Il n'y a pas à s'inquiéter beaucoup du dérangement occasionné par l'entrée du professeur en étude et par ces entretiens successifs avec une série d'élèves. Ce dérangement deviendra bientôt insensible par l'habitude. La même appréhension a fait interdire dans certains établissements le travail en commun de deux ou de trois élèves. Là où on l'a autorisé, pour certaines classes et certains exercices, en le surveillant du reste comme il convient, il n'en est résulté que des avantages. Si, d'ailleurs, ces sortes de répétitions particulières paraissent si nécessaires de la part du maître répétiteur, qu'elles lui sont imposées par son titre même, il est difficile d'admettre que, de la part des professeurs, elles n'auront que des inconvénients.

Je ne crois pas non plus qu'on ait à appréhender des conflits et des froissements entre le professeur et le maître répétiteur. Comment supposer que la bonne entente ne sera pas facile à établir entre eux lorsqu'il s'agit de l'intérêt de leurs communs élèves? Il n'y faut que du bon vouloir et un peu de tact : l'un existe déjà, l'autre ne fera pas défaut.

L'expérience a d'ailleurs été faite. Des maîtres d'élite, dont le nom est cher à l'Université, non contents de juger en classe les résultats du travail de leurs élèves, se sont fait spontanément un devoir de venir en étude, chaque semaine, pendant des années, assister et collaborer à leur travail même. C'est de leur exemple et de leur témoignage, et non pas seulement de vues théoriques, qu'on s'autorise pour signaler et recommander, à l'occasion, cette méthode à tous les professeurs, sans l'imposer à personne.

Conférences diverses. — Le tableau de la répartition hebdomadaire des matières, arrêté par le Conseil supérieur pour l'enseignement classique, mentionne entre autres choses une conférence de langues vivantes (sans devoirs ni leçons), qui sera établie, à partir de la sixième jusqu'à la seconde inclusivement. Des instructions spéciales vous seront adressées au sujet de l'organisation de ces conférences.

Vous remarquerez aussi qu'en troisième l'enseignement de la géographie se donnera en dehors des heures habituellement consacrées aux classes.

Dessin. — D'autre part, le dessin ne sera plus désormais obligatoire dans toute la série des classes; il deviendra facultatif en seconde, en rhétorique et en philosophie. Malgré cette restriction, vous jugerez sans doute utile de recommander à MM. les proviseurs de tenir la main à ce que tous les jeunes gens, appartenant à ces classes, qui se destinent aux écoles du gouvernemnnt continuent de suivre les cours; il y va de leur intérêt : ils s'exposeraient à des échecs s'ils négligeaient, pendant leurs dernières années de lycée, des études qui ont une sanction dans la plupart des concours.

Hygiène. — Les conférences d'hygiène instituées en rhétorique seront obligatoires pour tous les élèves; elles seront faites par le professeur de sciences naturelles.

Réduction de la durée des classes dans l'enseignement spécial. — La réduction de la durée des classes pourra être faite dans l'enseignement spécial comme dans l'enseignement classique, et il n'y a pas lieu d'y mettre rigoureusement les mêmes conditions.

En effet, le total des heures de classe dans l'enseignement spécial est plus élevé que celui des heures de classe dans l'enseignement classique. Si donc la réduction du travail sédentaire en général, décidée pour tous les élèves par le Conseil supérieur, ne portait pas, pour l'enseignement spécial, en partie au moins sur le temps consacré aux classes, les élèves de cet enseignement n'auraient plus, surtout dans les dernières années, qu'un temps d'étude tout à fait insuffisant. — D'autre part, le maximum réglementaire des heures de service est plus élevé pour les professeurs de l'enseignement spécial que pour les professeurs de l'enseignement classique. Cette inégalité a donné lieu à de nombreuses réclamations qui me paraissent fondées. Mon intention est de la faire disparaître au fur et à mesure que j'en aurai les moyens. Dès aujourd'hui, la modification apportée au régime des classes permettra d'atténuer cette inégalité d'une manière assez sensible. A cet effet, lorsque du fait de la réduction de la durée des classes ou de certaines classes de l'enseignement spécial à une heure et demie, le total des heures de cet enseignement ne sera pas rendu inférieur au total normal des heures de l'enseignement classique, ni le total des heures de service effectif des professeurs de l'enseignement spécial inférieur au total réglementaire des heures de service des professeurs de l'enseignement classique, il n'y aura pas lieu d'exiger que le temps enlevé aux classes de l'enseignement spécial par cette réduction soit restitué sous une autre forme par ces professeurs à cet enseignement. J'estime que l'enseignement n'aura pas moins à gagner que les professeurs à cet allégement.

ÉTUDES

Durée des études. — C'est principalement sur les études que portera la réduction du travail sédentaire.

Dans les divisions primaires et élémentaires, il ne peut en résulter aucun inconvénient. Dans les autres divisions, où le travail personnel de l'élève a plus d'importance, le temps réservé chaque jour à l'étude paraît devoir répondre d'une manière suffisante aux besoins de l'enseignement, tout en étant assez réduit pour ne pas dépasser les limites imposées par l'hygiène. Il variera, dans la division de grammaire, entre

quatre et cinq heures; dans la division supérieure, entre cinq et six heures environ.

Mesures à prendre pour l'étendue et la force des devoirs. — Il est, sans doute, de toute nécessité que ces heures soient remplies, d'autant mieux remplies qu'elles seront plus courtes; mais il convient aussi de veiller à ce que le travail donné à l'élève soit proportionné aussi exactement que possible au temps dont il aura à disposer. Des abus commis sous ce rapport avaient été signalés, il y a plusieurs années. Je sais que la situation s'est beaucoup améliorée depuis; cependant quelques plaintes me sont encore parvenues. « Autrefois, disait la circulaire du 4 novembre 1882, un même professeur était chargé de tout l'enseignement littéraire, historique, scientifique, dans les classes de grammaire. Il lui était facile de coordonner les diverses parties de son cours et de mesurer le travail total à la force moyenne de ses élèves. Aujourd'hui les responsabilités sont partagées; mais il en résulte presque nécessairement que chacun des maîtres, préoccupé des résultats à obtenir, force en quelque sorte la note et contribue par ses exigences personnelles, par son zèle, si l'on veut, à détruire l'équilibre. » Ces excès de zèle peuvent être attribués le plus souvent à un défaut d'entente entre les professeurs de la même classe; il semble donc facile d'y remédier: il suffira de provoquer des réunions dans lesquelles la question sera réglée à l'amiable par les intéressés, sous le contrôle du proviseur ou du censeur. Le temps de l'étude devra être partagé entre les différents enseignements, suivant l'importance et les besoins de chacun.

J'ajouterai que, même dans l'intérêt des progrès des élèves, il importe que les devoirs ne soient ni trop longs ni trop difficiles. « C'est toujours une grave erreur pédagogique de croire que la difficulté provoque toujours l'effort. Si elle est trop rude, elle le décourage... Un élève même médiocrement laborieux fait volontiers un devoir qui lui semble facile. Cette facilité l'attire et le séduit; il goûte un vrai plaisir intellectuel à comprendre son texte; il est fier d'ailleurs de se sentir au-dessus de sa tâche; il apprend ainsi, à son insu, à s'estimer davantage lui-même, et à aimer le travail. »

Lecture à l'étude. — D'un autre côté, en mesurant le travail de l'étude à la force moyenne de la classe, on donnera à tous les élèves la possibilité de se livrer à la lecture. Cet exercice bien dirigé est le complément le plus utile de l'enseignement du maître.

La circulaire du 27 septembre 1872 l'avait vivement recommandé; celle du 4 novembre 1882 insiste sur les avantages qu'il offre dans les termes suivants : « On n'apprend à penser soi-même que par l'étude de ce qu'ont pensé ceux qui ont été, à toutes les époques, les guides et les initiateurs du genre humain. Qu'on fasse donc une place aux lectures régulières, suivies, de nos bons auteurs; que les maîtres témoignent de l'importance qu'ils y attachent en interrogeant de temps à autre leurs élèves sur ce qu'ils ont lu aux heures de repos ou de loisir, en redressant les idées fausses qu'ils peuvent s'être formées. Ainsi encouragé et dirigé, cet exercice ne tardera pas à reprendre faveur et à porter d'excellents fruits. »

Les études du dimanche soir et du jeudi soir seront, suivant un usage qui existe déjà depuis longtemps, consacrées à la lecture, à la correspondance personnelle et au travail libre.

Étude du soir. — Les autres jours, la durée de l'étude du soir sera de deux heures dans les classes de grammaire, de deux heures et demie en troisième et en seconde, de trois heures en rhétorique et en philosophie. Dans la division élémentaire et dans celle de sixième et de cinquième, cette étude sera coupée au milieu par quelques minutes de repos et de libre conversation. Les élèves ne sortiront pas de la salle, mais ils pourront quitter leurs places. On aura soin d'ouvrir les fenêtres pendant quelques instants pour aérer la pièce; la même précaution devra être prise dans les études des grands; la température ne devrait jamais y dépasser 15 à 16 degrés centigrades.

Veillées. — Si les études de la journée sont sérieusement et intelligemment employées, il semble que l'utilité des veillées soit fort contestable; au point de vue hygiénique leurs inconvénients sont réels. Pour l'immense majorité des jeunes gens, il vaut mieux se coucher de bonne heure et se lever de même; le travail du matin est généralement moins pénible et plus fécond. Cependant, le Conseil supérieur n'a pas pensé qu'il y eût lieu d'interdire absolument les veillées; il a été d'avis de les tolérer dans les hautes classes, à titre temporaire, et à l'approche des examens et concours. J'ai décidé, en conséquence, qu'elles seront interdites dans toutes les classes inférieures à la rhétorique et à la 6e année d'enseignement spécial; que, dans ces dernières classes, elles auront lieu seulement pendant le second semestre de l'année scolaire et à raison de trois par semaine, de façon qu'elles soient toujours séparées par un intervalle d'une journée. Il me paraît, en outre, indispensable qu'elles ne suivent pas immédiatement le repas; la digestion et le sommeil ne pourraient que s'en ressentir d'une manière fâcheuse.

(*A suivre.*)

BIBLIOGRAPHIE

GASTON PARIS, *Manuel d'ancien français.* — A. PINLOCHE, *La Réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle.* — J. GUILLAUME, *Procès verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative.* — G. TARDE, *Les Lois de l'imitation.* — JULES ZELLER, *Histoire d'Allemagne.*

Manuel d'ancien français. La littérature française au moyen âge (XIe-XIVe siècles), par GASTON PARIS, membre de l'Institut. Deuxième édition, revue, corrigée, augmentée et accompagnée d'un tableau chronologique (1 vol. in-18. Paris, Hachette, 1890.) — Il n'existait, avant l'apparition du premier volume du *Manuel d'ancien français* de M. Gaston Paris, aucun tableau d'ensemble, aucune histoire sérieuse de la littérature française au moyen âge. Ce livre est donc venu combler une lacune considérable de notre histoire littéraire. Il est tel qu'on devait l'attendre du savant éminent qui l'a conçu et qui, seul, pouvait le mener à bonne fin. L'auteur ne s'adresse pas précisément au grand public. Son but est surtout, nous dit-il lui-même, de donner à ceux qui veulent aborder l'étude de l'ancienne littérature française, une orientation générale et une indication de l'état actuel de nos connaissances. Comme les autres parties du *Manuel*, qui doivent suivre bientôt, « celle-ci est destinée aux commençants, mais aux commençants qui ont le désir de travailler sérieusement et de se familiariser avec 'outillage et les procédés de la science ». Cette déclaration est un peu trop modeste. Il n'est personne, même parmi les plus érudits, qui ne puisse profiter de ce beau et définitif travail d'ensemble, à la fois si condensé et si clair, si plein de considérations neuves et profondes sur l'histoire du moyen âge. On pourra en étendre plus tard les développements, lui donner des proportions beaucoup plus vastes; mais, il n'est pas téméraire de l'affirmer, le cadre restera longtemps intact. La substance en sera conservée et les grandes lignes respectées.

L'ouvrage embrasse ce qu'on peut appeler la première période de notre littérature. Il commence avec les plus anciens monuments de la langue française et s'arrête à peu près à l'avènement des Valois (vers 1327), c'est-à-dire à une époque où il se produit de profonds changements dans la littérature, aussi bien dans la poésie lyrique que dans le théâtre et dans l'histoire, pendant que, d'autre part, la poésie narrative en vers tarit complètement. La langue entre également dans une nouvelle phase. Le fond se modifie en même temps que la forme. Espérons que M. Paris se fera quelque jour l'historien de la période de transition qui s'ouvre alors et qui va du vrai moyen âge à la Renaissance. La limite chronologique était, on le voit, parfaitement tracée et c'est à tort qu'on en a contesté la légitimité. Le plan du livre est aussi précis et aussi commode que possible. A coup sûr, il n'est pas

sans présenter quelque chose de factice et d'artificiel. Il sépare trop nettement les genres et ne marque pas assez l'influence qu'ils ont exercée les uns sur les autres. Mais c'était là un écueil impossible à éviter. L'auteur s'en est rendu compte mieux que personne. L'ouvrage se divise en deux parties : *littérature profane* et *littérature religieuse*, et chacune de ces deux grandes divisions en quatre sections : littérature narrative, didactique, lyrique et dramatique, sections qui se subdivisent à leur tour en chapitres. Dans les pages si fermes de l'introduction, l'auteur expose, avec beaucoup d'ampleur, la formation de la nationalité française, composée en parties inégales d'éléments celtes, romains et germaniques, modifiés et transformés par le christianisme. Il faut signaler, en particulier, les chapitres sur l'épopée nationale, sur les romans bretons, sur l'histoire et sur la poésie lyrique, où se trouvent souvent résumées en quelques pages les questions les plus attrayantes et les plus compliquées de notre ancienne histoire littéraire, sans que la concision nuise au charme ou à l'agrément de l'exposition.

Le succès de ce volume a amené l'auteur à nous en donner, après moins de deux ans, une seconde édition qui présente, outre des corrections de détail, de nombreuses et importantes additions. La plus utile parmi ces dernières est sûrement celle d'un tableau chronologique qui faisait défaut jusqu'à présent, et où se trouvent groupées les dates assignées aux productions littéraires de tous les genres. Cette innovation fait disparaître en grande partie les inconvénients qui résultaient du plan auquel l'auteur avait dû se conformer par nécessité. La partie bibliographique, si essentielle dans un travail de cette nature, a été mise au courant des plus récents travaux. L'auteur annonce comme prochaine l'apparition des trois autres parties : la grammaire, dont le besoin se fait sentir depuis si longtemps, le lexique et le choix de textes qui seront le couronnement de cette œuvre, dont l'apparition marque une date dans la science française (1).

La Réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle. — Basedow et le philanthropinisme, par A. Pinloche (1 vol. in-8. Paris, Armand Colin, 1889). — Le livre de M. Pinloche est une œuvre solide, mûrement élaborée, qui, tout en prêtant le flanc à certaines critiques en raison des défauts apparents qu'elle présente, n'en renferme pas moins des résultats aussi nouveaux que nombreux. Elle témoigne d'une somme considérable de recherches, conduites avec persévérance. Le sujet était resté, du moins en France, à peu près inexploré ; mais il importe de remarquer tout de suite qu'il n'avait pas été aussi négligé en Allemagne qu'on a bien voulu le dire. J'adresserai, à ce propos, à M. Pinloche, un premier reproche : c'est celui de n'avoir pas donné, en outre de l'excellente bibliographie qui termine son volume, une autre bibliographie en quelque sorte raisonnée, où l'état de la question eût été nettement posé et où l'auteur eût indiqué la part qui revient à chacun de ses devanciers. Comme il a travaillé en grande partie sur les sources originales, — et en cela on ne peut que l'approuver pleinement, — il n'a eu

(1) Souhaitons que la publication d'une histoire de notre littérature méridionale, que nous promet M. Paul Meyer, vienne bientôt donner au *Manuel* de M. Paris le digne pendant qu'il appelle.

que rarement l'occasion de citer ceux qui l'ont précédé dans cette étude. Il semble ainsi avoir abordé le premier une question dont plusieurs travailleurs sérieux s'étaient déjà préoccupés avant lui. L'ouvrage, divisé avec une grande netteté, se compose de trois livres. Dans le premier, l'auteur traite de Basedow et de son œuvre pédagogique, nous esquissant concurremment l'histoire du personnage et celle du Philanthropinum de Dessau, et passant ensuite à l'analyse critique des écrits de Basedow sur l'éducation. Cette seconde partie est une des plus importantes du volume. Le second livre, consacré aux disciples de Basedow, étudie successivement les fondateurs d'écoles, Bahrdt, directeur du second Philanthropinum, le noble et doux Salzmann, l'éducateur par excellence, le fondateur de l'établissement de Schnepfenthal, le chanoine Rochow, puis les écrivains pédagogiques, Campe, Trapp et Stuve. Enfin, le dernier livre, pour lequel on eût peut-être souhaité un développement plus étendu, en raison de la portée des questions qui s'y trouvent posées, s'occupe des doctrines philanthropinistes en général, de leur action et de leur influence en Allemagne et dans les autres pays. Une introduction sur l'éducation en Allemagne avant Basedow, morceau intéressant et condensé, ouvre le volume que terminent, d'autre part, d'utiles appendices, consacrés à la publication de plusieurs lettres inédites, à des analyses et à une bibliographie très complète, à coup sûr, mais un peu sèche et nullement critique. M. Pinloche a fait preuve, pour tout ce qui concerne spécialement son sujet, d'une érudition digne d'éloges; il a tout connu, ou peu s'en faut; il a fait, dans les bibliothèques et dans les archives, des découvertes dont il convient de lui savoir gré. Seulement, on constate à regret que son érudition générale ne s'est pas dévelopée en proportion. Tout en connaissant si bien l'histoire pédagogique de l'Allemagne au XVIIIe siècle, il manque d'une information suffisante pour tout ce qui touche à l'histoire générale de ce pays et à sa situation à la même époque. C'est précisément cette lacune qui est la cause des défauts les plus apparents qu'on rencontre dans son travail. Si l'auteur était entré plus avant dans l'étude des mœurs et des idées de l'Allemagne du siècle dernier, bien des choses qui l'ont surpris ou choqué l'auraient moins étonné. Il se serait moins scandalisé des bizarreries et des excentricités des adeptes du philanthropinisme. Il aurait négligé des travers et des inconséquences qui l'ont parfois empêché d'apercevoir toute la portée des réformes dont il traitait. Basedow peut apparaître comme un personnage prodigieusement étrange et *incohérent*, il n'en a pas moins été un réformateur de premier ordre, dont le rôle en matière d'éducation a été capital et décisif. En nous faisant trop considérer les petits côtés de la vie de son héros, l'auteur a justifié à l'avance les exagérations regrettables auxquelles se sont livrés un certain nombre de critiques, et non des moins spirituels, en rendant compte de son livre. L'œuvre de Basedow a pu être de la sorte méconnue et ridiculisée. Telle appréciation autorisée a pu nous la représenter comme une grosse farce, exécutée par un *fantoche* grotesque. C'est là une erreur fâcheuse dont M. Pinloche est en quelque sorte responsable. Ce n'est pas à dire qu'il n'ait suffisamment rendu justice au mouvement commencé à Dessau. Il montre au contraire (tout en exagérant d'autre part l'influence de La Chalotais) que l'opinion d'après laquelle Basedow aurait été surtout

un disciple de Rousseau n'est rien moins que fondée. Mais, je le répète, les ombres qu'il ne cesse de jeter sur son tableau finissent par empêcher d'en apercevoir les couleurs. Ces dénigrements sont si faciles et d'un succès si assuré! Il est juste de reconnaître que, grâce à cette tendance, le livre fourmille d'anecdotes gaies qui ne sont pas sans lui donner un charme particulier. Cités avec plus de discrétion, ces traits amusants n'auraient pas nui à l'effet d'ensemble. Ces observations mises à part, nous rendons bien volontiers hommage aux qualités qui assurent au livre de M. Pinloche une place des plus honorables dans la bibliographie de l'histoire pédagogique (1).

Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative, publiés et annotés par M. J. Guillaume (1 vol. in-4°. Paris, Imprimerie nationale. Collection des documents inédits, 1890). — Il n'y a pas à faire ressortir ici l'intérêt et l'utilité de cette belle publication. Disons tout de suite qu'elle a été faite avec le plus grand soin, que l'annotation en est aussi riche que savante, qu'un grand nombre d'appendices et de pièces annexes bien choisies en augmentent encore la valeur et l'importance. Peut-être pourrait-on faire quelques réserves sur un certain nombre de procès-verbaux assez monotones et ne contenant que des discussions peu intéressantes ou des détails insignifiants; mais on comprend parfaitement, d'autre part, que l'éditeur se soit abstenu de faire un choix forcément délicat et qu'il ait préféré tout donner, au risque de trop donner. Ce qui constitue en effet le principal intérêt de cet ensemble de documents, ce qui en fait, en quelque sorte, le lien commun, c'est qu'ils nous font assister à l'élaboration du célèbre plan général d'organisation de l'instruction publique, qui fut lu à la tribune par Condorcet, les 20 et 21 avril 1792. Parmi les différents plans d'instruction nationale que nous ont légués les assemblées révolutionnaires, celui-ci est de beaucoup le plus important. Comme le dit justement M. Guillaume, les querelles des partis ont pu parfois le faire écarter ou perdre de vue, mais toujours on y est revenu. L'esprit de la Révolution, en matière d'instruction publique, ne s'est manifesté nulle part d'une façon plus nette et plus systématique que dans le projet auquel Condorcet a laissé son nom. Il est seulement fâcheux que ces procès-verbaux soient souvent aussi secs, aussi sommaires; que la part personnelle des membres du comité n'apparaisse pas plus clairement. Tels quels, ils suffisent cependant à nous donner de nombreux et précieux renseignements.

(1) M. Pinloche ne semble pas avoir connu le passage sur Basedow qui se trouve dans le *Mémoire* si curieux à tous égards adressé à l'Assemblée législative par d'Archenholtz, publiciste allemand, ancien capitaine au service de Frédéric II. Il lui aurait fourni, outre d'utiles données, un jugement des plus justes sur l'œuvre du fondateur du philanthropinisme : « M. Basedow, un savant d'un esprit ardent et profond, brûlant du désir d'être utile, le devint, et fut le premier promoteur de cet ébranlement philosophique; il répandit sur l'éducation de grandes lumières; il mit des choses à la place des mots... Il composa, pour illustrer sa doctrine, des livres élémentaires remplis d'excellents principes et d'idées neuves... On vint de partout contempler cette maison, où tant de choses étaient originales... etc. » (Publié en appendice par M. J. Guillaume dans les *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative* (p. 424), dont nous allons parler.)

Parmi les questions spéciales sur lesquelles les procès-verbaux fournissent d'utiles données, on peut citer en particulier : la suppression des congrégations séculières, la répartition entre les artistes des fonds d'encouragement, l'enquête sur les biens et revenus des établissements d'éducation, la question des droits d'auteur, la conservation des monuments, etc. Le nombre des séances tenues par le comité fut de 107, depuis le 30 octobre 1791 jusqu'au 22 août 1792. Après avoir rappelé brièvement dans son introduction l'œuvre de la Constituante, en matière d'instruction publique, l'éditeur nous expose l'origine et le fonctionnement du comité de la Législative, et nous énumère en terminant les registres et papiers des Archives nationales qui ont servi de base à sa publication.

Je ferai remarquer à ce propos l'importance toute particulière des enquêtes de 1791 sur les établissements d'instruction. Ces enquêtes, réunies et classées par départements, sont conservées sous les cotes F[17] 1311 à 1316. On a dû reculer devant la dépense par trop considérable qu'eût occasionnée leur publication. Peut être songera-t-on quelque jour à en donner le résumé. En tout cas, les travailleurs qui étudient l'histoire d'un département pendant la période révolutionnaire trouveront là des matériaux tout groupés qui peuvent leur être d'une grande utilité. Signalons, parmi les appendices donnés par M. Guillaume, les pétitions d'instituteurs, voire même d'élèves et le mémoire si curieux d'Archenholtz. La table très détaillée (je dirai presque qu'elle l'est trop) est faite avec le plus grand soin. Elle contient sur chacun des personnages cités au cours du volume toutes les indications désirables.

Les Lois de l'imitation, étude sociologique, par G. Tarde (1 vol. in-8. Paris, Félix Alcan, 1890). — Voilà un livre plein de faits et d'idées sur lequel on ne saurait trop attirer l'attention, même de ceux qui ne font pas profession de s'appliquer aux choses de la philosophie. C'est une œuvre de longue haleine, mûrement réfléchie, et qui témoigne de recherches aussi sérieuses que variées. Le plus grand nombre des chapitres qui la composent ont paru depuis 1882 dans la *Revue philosophique*. Avant d'en faire une étude d'ensemble, l'auteur les a soumis à une sévère revision. C'est donc, à ce point de vue, l'exposé définitif de sa doctrine qu'il présente aujourd'hui au public dans ce volume. La critique compétente pourra se prononcer en toute connaissance de cause, et non plus d'après des fragments détachés. L'auteur nous montre qu'il a tenté de dégager avec le plus de netteté possible le côté purement social des faits humains, abstraction faite de ce qui est en eux simplement vital ou physique. Il s'est trouvé que le point de vue, à la faveur duquel il a pu marquer clairement cette différence, lui a montré entre les phénomènes sociaux et les phénomènes d'ordre naturel les analogies les plus nombreuses, les plus suivies et les moins forcées. C'est donc l'esquisse d'une sociologie pure, une sorte de sociologie générale, que l'auteur a entreprise. Les lois de cette dernière, telle qu'il la comprend, s'appliquent « à toutes les sociétés actuelles, passées ou possibles, comme les lois de la physiologie générale à toutes les espèces vivantes, éteintes ou concevables ». L'ancienne conception de la philosophie de l'histoire, aussi bien que celle de la philosophie de la nature lui apparaissent comme des systèmes singulièrement étroits d'explication historique et

d'interprétation scientifique. Quel procédé à la fois téméraire et primitif d'explication. que celui à l'aide duquel on cherche à rendre raison de la série entière des phénomènes naturels, en les présentant de telle sorte que la possibilité de toute autre succession soit exclue! Le réel n'est susceptible d'explication que rattaché à l'immensité du possible. Nous ne pouvons faire ressortir ici, comme il le faudrait, tout ce qu'offre d'original et de fécond le point de vue auquel s'est placé M. Tarde, tout ce que son livre suggère de rapprochements imprévus et de rapports inaperçus. Linguistique, religion, sciences sociales, industrie, commerce, il a tout embrassé sans effort, nous montrant les rapports, les caractères communs de faits en apparence si différents, décomposant les faits sociaux et nous permettant de dégager avec lui la constante régularité avec laquelle ils se reproduisent. Tout n'est socialement qu'inventions et imitations, tout se ramène à des initiatives individuelles imitées. « Rien de moins subtil, à coup sûr, que cette vue, nous dit M. Tarde, mais, en la suivant hardiment, en la déployant depuis le plus mince détail jusqu'au plus complet ensemble des faits, peut-être remarquera-t-on combien elle est propre à mettre en relief à la fois tout le pittoresque et toute la simplicité de l'histoire. » C'est ce qui fait le charme de son livre et ce qui donne à ses chapitres, même les plus abstraits, une allure si vivante et si variée. Le sociologiste, l'économiste, le psychologue, y peuvent trouver autant de plaisir et d'intérêt que l'historien et le politique. Il faut lire le chapitre de la *Répétition universelle* qui ouvre le volume, morceau vraiment magistral dans lequel l'auteur traite des trois formes de la répétition : génération, ondulation libre, imitation ; cette dernière n'étant qu'une génération à distance. Je signalerai ensuite le chapitre *Les Similitudes sociales et l'imitation*, les chapitres consacrés à la définition de l'histoire, de l'archéologie et de la statistique, à la coutume et à la mode. L'un des plus importants : *Les Lois logiques de l'imitation*, n'est placé dans le livre que comme pierre d'attente d'un ouvrage ultérieur, destiné à compléter celui-ci. On y trouve (p. 165 à 173 en particulier) des pages d'une remarquable portée. Certes, ce n'est pas à dire qu'il n'y ait place pour plus d'une réserve. Manifestement, l'auteur exagère sur plus d'un point le rôle et la puissance de l'imitation. Mais il ne pouvait en être autrement. Nous lui ferons un autre reproche plus sérieux, celui de n'avoir pas toujours fait un choix judicieux au milieu des données statistiques et archéologiques qu'il fournit en quantité si considérable. Un certain nombre de ses exemples sont contestables, puisés dans des ouvrages d'ordre secondaire, un peu au hasard, et ne sont plus au courant de la science. Cela est surtout choquant pour ce qui concerne l'histoire et la philologie. Ces quelques défauts mis à part, — et il serait aisé de les faire disparaître, — nous rendons hommage à la nouveauté de cette œuvre qui pose et résout avec une singulière sagacité de si multiples questions. Elle est digne, aussi bien que la *Philosophie pénale* du même auteur, d'occuper dans la production philosophique de ces temps-ci une place tout à fait distinguée.

Histoire d'Allemagne. Les Empereurs du XIVe siècle, Habsbourg et Luxembourg, principautés, seigneuries, villes, ligues, la Sainte Vehme et la Bulle d'or, par Jules Zeller, membre de l'Institut (1 vol. in-8°, Paris. Perrin, 1890). — Le nouveau volume du grand ouvrage de M. Zeller

qui va de l'avènement de Rodolphe de Habsbourg à la Réforme, traite de l'une des périodes les plus importantes et les plus caractéristiques de l'histoire d'Allemagne. C'est l'époque de transition par excellence, celle pendant laquelle l'Allemagne se constitue, politiquement, en principautés et villes indépendantes, avec des Empereurs sans action ni puissance effective au-dessus d'elle, sous la forme qu'elle conservera durant des siècles. On comprend que devant esquisser, dans l'espace d'un volume, le tableau d'une période si considérable, qui comporte des événements nombreux et des institutions très variées, M. Zeller se soit abstenu de parti pris, comme il l'a fait du reste dans les volumes précédents, d'indiquer ses sources en détail. Mais du moins pourrait-on souhaiter que la bibliographie sommaire qui accompagne le début de chaque chapitre fût à la fois plus complète et plus nourrie (1). L'exposition est toujours aussi ferme et aussi attachante que par le passé. C'est le ton grave de l'historien qui va droit au but, ne se permettant aucune donnée oiseuse, aucune réflexion inutile. On admire l'aisance avec laquelle l'auteur s'oriente, au milieu de faits si multiples, sans jamais lasser l'attention du lecteur. Aucun trait ne manque au récit sans que ce dernier devienne pour cela confus. Le tableau des lettres et des arts (chap. XXIX), celui de l'émancipation des villes, de la Sainte Vehme, des ligues de paix et de la Hanse (pp. 61 et 66) sont esquissés avec beaucoup de vie, présentant à propos le détail pittoresque, le trait délicat. Le portrait de Rodolphe de Habsbourg est vigoureusement tracé. Le chapitre relatif au règne de Charles IV de Luxembourg est certainement l'un des meilleurs du livre. L'auteur annonce comme prochaine la publication du volume suivant, consacré à la Réforme. En présence des grosses questions que comporte cette période, des discussions passionnées auxquelles elle a donné lieu récemment, on est impatient de connaître les conclusions de M. Zeller dont la mesure et l'impartialité sont les qualités maîtresses.

(1) On constate dans les titres des ouvrages allemands cités un certain nombre de fautes d'impression qu'il était facile d'éviter.

A. L.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26296.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lembera-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Bucheler, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Czihlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darby, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de Los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creusnach*.
J. E. Hokan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*,
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Ramon de Luna. Professeur à l'Université de *Madrid*
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique l'Université de *Vienne*.
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stoerk, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches, en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe broths.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli..

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier; Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26296.

Dixième année. — N° 9. 15 Septembre 1890.

OCT 23 1890

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint.*

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1890

Sommaire du n° 9 du 15 Septembre 1890

Pages.

C. Bayet. . . . . *L'Enseignement secondaire et le Conseil supérieur de l'Instruction publique*. 225

A. Gazier.. . . . . *L'Orthographe de nos pères et celle de nos enfants*. 255

Victor Egger. . . . *Science ancienne et Science moderne*.. . . . 277

Nouvelles et Informations. 295

Actes et Documents officiels. 310

Bibliographie. 323

AVIS

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 *de chaque mois.*

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

HARVARD COLLEGE
OCT 23 1890

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
ET LE
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

L'organisation de l'enseignement secondaire est un des problèmes les plus graves de notre époque; c'en est aussi un des plus difficiles. De la façon dont il sera donné, de ses méthodes, de son action dépendent en partie l'esprit des générations nouvelles, l'avenir moral aussi bien que l'avenir scientifique de notre société. L'opinion publique l'a compris; même dans les journaux les plus mondains il n'est pas rare, à côté d'un article sur les courses, de rencontrer quelque diatribe contre l'internat ou le baccalauréat. D'autre part, les livres se sont multipliés où sont débattues ces questions, quelques-uns ont trouvé de nombreux lecteurs, suscité de vives polémiques. Il n'est pas jusqu'à la plus grave assemblée de notre pays qui, à une date récente, sur une simple interpellation, ne se soit tout à coup transformée en réunion pédagogique. En cette occurrence, l'ardeur de la discussion, le nombre des orateurs, la diversité des solutions proposées ont prouvé combien il est difficile de s'entendre même sur les principes essentiels, à plus forte raison sur les détails de l'organisation (1).

Plus d'une fois déjà le Conseil supérieur de l'instruction publique a été saisi de ces questions. En 1880, en 1884, il a modifié les programmes, mais toujours en reconnaissant que l'œuvre était incomplète et qu'il y faudrait revenir. C'est ce qu'il a fait dans ses

(1) V. dans le numéro de juillet, p. 73 et suiv., les débats auxquels a donné lieu l'interpellation Combes au Sénat.

deux dernières sessions : en décembre 1889, il s'est occupé des programmes d'enseignement et du régime scolaire ; en juillet 1890, du baccalauréat.

Il a procédé avec prudence ; on doit lui en savoir gré. Les publicistes dégagés de toute responsabilité, qui réforment, dans des livres ou des articles ingénieux, nos lycées et nos collèges, peuvent, sans trouble de conscience, construire des Salentes universitaires, — ou des abbayes de Thélème ; — la vision en est faite pour séduire les âmes sensibles, ils en bannissent avec les pensums l'ennui, les noirs chagrins, l'effort, et surtout le surmenage, cet ogre redouté. Des membres de l'enseignement réunis en assemblée n'ont point, hélas ! la même liberté ; ils doivent travailler terre à terre, compter avec ce qui existe, avec les habitudes, je dirai même avec les préjugés des familles, s'accommoder aux programmes de grandes écoles qu'ils ne peuvent modifier. Leur tâche enfin est d'éviter de ce côté une brusque révolution dont les résultats seraient incertains, mais de diriger une évolution dont la nécessité s'impose et dont on peut guider et calculer la marche. De là vient que leur prudence est souvent taxée de timidité, tandis que d'autre part on les accuse d'une ardeur téméraire. Je voudrais essayer d'exposer ici quelles ont été les réformes que le Conseil supérieur a sanctionnées et à quelles préoccupations il a obéi.

I

Les programmes. — Les nouveaux programmes d'enseignement viennent d'être publiés par l'administration ; on y a joint des instructions détaillées sur la manière dont ils doivent être appliqués ; plusieurs, sous leur forme brève, sont remarquables par l'élévation et la justesse des vues : leur réunion constitue un véritable traité des études. Comme introduction, une lettre ministérielle, dont la pensée et la forme sont fermes et vigoureuses, indique fort nettement quel doit être l'esprit de l'éducation universitaire (1). Cette brochure est donc le bréviaire des professeurs, chacun d'eux doit toujours en avoir un exemplaire sous la main. Il est à souhaiter que le ministère le leur ait adressé personnellement, directement ; si les exemplaires partis des bureaux de l'administration centrale étaient destinés à s'entasser dans les cabi-

(1) *Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. — Enseignement secondaire. — Instructions, programmes, règlements.* Paris, Imprimerie nationale, 1890, 228 pages.

nets des proviseurs ou dans les dépôts des lycées, ainsi qu'il arrive souvent aux publications de ce genre, les réformes, ignorées ou mal comprises de bien des maîtres, seraient déjà sérieusement compromises. Les éditeurs habiles, lorsqu'ils veulent assurer le succès d'un livre d'enseignement, n'hésitent pas aujourd'hui à l'envoyer à tous les maîtres; l'État doit faire de même s'il veut assurer le succès de son œuvre.

Depuis 1880 c'est le troisième remaniement que subissent les programmes. Sera-ce le dernier? Qui pourrait l'affirmer. Il ne faudrait point cependant voir dans ces modifications un manque d'esprit de conduite. Les programmes ne sont point faits pour être immuables, ils doivent changer, sinon tout à fait comme les modes, au moins comme l'esprit, comme le caractère de la société à laquelle ils s'appliquent. S'il nous est si difficile de leur donner aujourd'hui une forme qui nous contente, c'est que, pendant trop longtemps, on n'y a point ou peu touché; nous avons d'autant plus de peine à les mettre au point. D'autre part, il n'est pas aisé de déterminer ce qu'exige en pareil cas notre société si complexe, si travaillée par des tendances diverses et souvent contradictoires. Le passé nous a légué un système d'instruction que nous avons reconnu bon à l'user, et qui vise à développer la culture générale par les humanités, surtout par les langues anciennes. Depuis le XVIe siècle, la France a vécu à cette école sans cesser de se transformer; les génies les plus divers, les plus opposés même, soit en littérature, soit en politique, soit dans les sciences, se sont formés en expliquant sur les bancs du collège Homère, Sophocle, Démosthènes, Virgile, Horace, Tite-Live, Tacite; ils s'en sont bien trouvés, et, pour s'être nourris de l'antiquité, ils n'ont compromis ni l'indépendance de leur pensée, ni l'originalité de leur style. Si, comme on l'a fort bien dit, « l'objet essentiel de l'enseignement secondaire est évidemment la formation harmonieuse de l'esprit », y arrivera-t-on également avec d'autres méthodes? Au moment de tenter l'expérience, de rompre avec le passé, les plus audacieux hésitent et ils font bien. Néanmoins, l'ancien système ne peut subsister tel quel : il suffisait à une époque où les sciences étaient encore à l'état rudimentaire, où, ce que nous appelons les spécialités étant moins marquées, il était plus aisé de faire le tour des connaissances humaines; il ne suffit plus à la nôtre. De là le conflit entre l'enseignement strictement classique et l'enseignement utilitaire, les uns prétendant que l'esprit doit se nourrir encore presque exclusivement du lait vigoureux des lettres grecques et latines dont se sont nourris nos pères, les autres au contraire qu'on

ne doit le meubler dès l'enfance que de notions positives et pratiques (1). Les adhérents de ces doctrines radicales sont heureusement rares en France. Il n'y a guère de lettrés qui soutiennent qu'on puisse sortir du lycée, tout armé de grec et de latin, sans des notions élémentaires mais précises de géométrie, de physique, etc.; d'autre part, les professeurs de sciences ne font point difficulté de reconnaître que les meilleurs élèves d'une classe de mathématiques spéciales ou de mathématiques élémentaires sont ceux qui y arrivent après des études littéraires complètes; leurs représentants au Conseil comptent souvent parmi les défenseurs de la culture classique, et ce fait seul atteste la largeur de leurs vues. La tendance générale a donc été de chercher une conciliation entre l'instruction classique et l'instruction scientifique; le Conseil supérieur y a obéi, c'était son devoir.

Cette conciliation, on avait cru la trouver autrefois dans le système de la bifurcation qui, dès la troisième, à un âge où les goûts personnels de l'enfant ne sont pas encore éveillés et où ses soi-disant vocations ne sont encore que de changeants caprices, engageait pour toujours les élèves dans deux voies divergentes. La bifurcation est aujourd'hui condamnée; quelques-unes des réformes récentes auront pour résultat d'en faire disparaître les dernières traces. Dès lors, d'un camp à l'autre, il fallait se résigner à des sacrifices. Ici même, dans le numéro de juillet, notre rédacteur en chef, si dévoué à la cause de l'enseignement, et qu'on ne peut accuser d'avoir en haine les études classiques, proposait de jeter le grec par-dessus bord. Il me permettra de n'être point de son avis. Nous n'apprenons pas les langues anciennes uniquement pour y chercher des étymologies à nos mots français; ce serait, en vérité, beaucoup de bruit pour rien. Or, si on se place à un point de vue plus élevé, comparées à la langue et à littérature de Rome, la langue grecque n'est-elle pas bien plus abondante et plus souple, la littérature grecque plus riche et plus éducatrice? Un de mes grands griefs contre notre enseignement est qu'il n'apprenne point suffisamment le grec à nos bons élèves d'humanités et qu'un lauréat de rhétorique sorte du lycée incapable de lire couramment une page d'Homère ou de Sophocle; jusqu'à nouvel ordre, je me refuse à croire qu'exclure le grec soit un moyen d'éviter la surcharge et le surmenage; excluons plutôt les connaissances que le jeune homme peut acquérir facilement de lui-

(1) Contre les théories utilitaires qu'Herbert Spencer a si nettement exposées dans son livre *De l'éducation*, il faut lire les beaux articles de M. Fouillée, *Revue des Deux Mondes*, juillet 1890.

même, dès qu'il en reconnaît la nécessité et dès qu'il a l'esprit bien formé par la culture générale.

Le Conseil, dans sa session de décembre, a repoussé tout sacrifice absolu; à chacune des sciences rivales, qui se disputent, parfois avec quelque âpreté, un large rôle dans l'instruction de nos enfants, il a voulu faire une part suffisante, mais sans céder à des ambitions trop envahissantes. De cette épreuve, le programme scientifique est sorti quelque peu allégé. Sous le charme de ce merveilleux développement qu'ont pris de nos jours les sciences physiques et naturelles, on n'avait point résisté à la tentation d'initier les élèves aux résultats de tant et de si belles découvertes, on avait introduit dans les programmes tout ce qu'il peut être avantageux de savoir, confondant parfois l'utile avec l'indispensable. De là cet étrange résultat que, sur certains points des sciences, un candidat au baccalauréat ès lettres était tenu d'en savoir plus long qu'un candidat au baccalauréat ès sciences. Il en reste encore une assez large part. Même je ne vois pas sans inquiétude la place que gardent dans les petites classes les leçons de choses et les notions de sciences naturelles; malheureusement, je dois bien l'avouer, les membres du Conseil qui étaient de cet avis formaient une infime minorité. On a été conduit, je crois, par une assimilation inexacte avec ce qui s'est fait dans l'enseignement primaire. Les enfants des écoles primaires ne sont point destinés, sauf exceptions, à apprendre scientifiquement la géologie, la botanique, la zoologie; dès lors il peut être utile de leur en donner de bonne heure quelque teinture par des leçons de choses. Il n'en va pas de même pour nos collégiens; le résultat fatal de cet enseignement superficiel et prématuré est de déflorer en quelque sorte des sciences qu'ils devront plus tard étudier sérieusement et de leur enlever l'attrait si vif de la nouveauté. On se figure, il est vrai, qu'on développe chez eux le goût de l'observation; il n'en est rien, je le crains, on se leurre d'une illusion, leur mémoire seule le plus souvent est en jeu et absorbe des noms de plantes ou de pierres avec la même facilité qu'une liste de sous-préfectures. Comment d'ailleurs en serait-il autrement? Pour éviter ce défaut, ces notions devraient être données en promenade, le professeur devrait montrer aux enfants la pierre, la plante dont il parle. Or, en dépit des circulaires, est-il beaucoup de collèges où ces leçons aient lieu en plein air? Nos établissements d'enseignement secondaire, bien plus pauvres en matériel que les écoles primaires, ne disposent même pas toujours, tant s'en faut, de collections d'échantillons ni de planches colo-

riées. Enfin, pour caser ces leçons de choses, il a fallu rogner le temps attribué au calcul, c'est-à-dire à ce qu'il est indispensable d'apprendre de bonne heure et de s'assimiler par des exercices continus. Le calcul n'obtient que deux heures en huitième et en septième, ce qui est peu; en sixième, en cinquième, il est réduit à une demi-heure. Autant le supprimer : c'est ce qu'on fait pour la quatrième. Il y a donc fort à parier qu'en troisième le professeur devra commencer par rapprendre aux élèves les quatre règles. J'ai un fils qui sort de septième, il a eu le prix d'histoire naturelle, il a appris à peu près par cœur le petit livre de géologie mis entre ses mains; en revanche, assez malhabile en arithmétique, il ne sait pas se dépêtrer des plus simples problèmes. Tel il est maintenant, tel il sera sans doute à 14 ans. Ne vaudrait-il pas mieux l'exercer à faire des multiplications et des divisions, au lieu de lui faire attaquer par tous les bouts à la fois les sciences naturelles qu'on travestit souvent sous prétexte de les simplifier? Et de plus forts que lui n'oublieront-ils pas ce qu'ils savent?

L'enseignement des langues anciennes, conformément aux mesures prises en 1880, ne commence pour le latin qu'en sixième, pour le grec qu'en cinquième. C'est peut-être tard. Il en résulte que, dans les classes inférieures, l'enseignement de certaines matières traîne d'un pas monotone; un élève de force moyenne peut par exemple sauter la neuvième sans s'en apercevoir. Quel intérêt y a-t-il à retarder les premiers exercices de latin pour des enfants qui doivent l'apprendre à fond ? Néanmoins, l'inconvénient n'est pas fort grave; en revanche, il est essentiel qu'en sortant du collège, on soit en état de lire couramment une page de latin ou de grec, sinon l'étude des langues anciennes devient un exercice que j'aime autant ne point qualifier. Sur ce point, l'instruction ministérielle est fort précise, elle subordonne l'étude grammaticale à la lecture. Il serait à désirer que, dès la fin de la sixième, deux ou trois heures fussent consacrées à l'explication à livre ouvert de l'*Epitome historiæ græcæ*, le professeur traduisant les mots difficiles; dès les débuts, le jeune latiniste doit s'exercer à déchiffrer à livre ouvert, l'intérêt même des narrations, si le maître y joint quelques commentaires historiques, soutiendra son attention et lui fera prendre goût à la lecture. Ainsi entraîné, je suis persuadé que l'élève arriverait en seconde et en rhétorique capable de lire ses classiques. Parmi les exercices écrits, la composition latine l'a cette fois échappé belle; il était question de la rendre facultative, façon polie de la supprimer. Elle a trouvé au Conseil des avocats qui ont gagné sa cause; c'était, je crois, la bonne.

L'imposer uniformément à tous les élèves de rhétorique serait la discréditer, mais il faut que les bons élèves la considèrent comme un exercice indispensable à qui veut bien savoir le latin. D'ailleurs, n'eût-il pas été étrange que l'État l'annihilât en rhétorique alors qu'il l'exige trois ans plus tard de tous les candidats à la licence ès lettres, et une pareille contradiction n'eût-elle pas été un véritable obstacle au recrutement des Facultés? A côté d'autres exercices, la récitation fait pâle figure, elle a contre elle la mode : il n'est plus de bon ton d'apprendre par cœur et on pense volontiers que c'est une occupation subalterne où n'excellent que les sots. Pourtant, on ne devient latiniste que si on lit et si on apprend beaucoup de latin. Mon excellent professeur de rhétorique, M. Gaspard, alors qu'il était au lycée de Nîmes, consacrait une classe par semaine à ce qu'il appelait les récitations volontaires : on choisissait ce qu'on voulait, même à côté des classiques, du Catulle, du Tibulle, du Properce, du Juvénal, voire des poètes latins de la Renaissance; en français, Musset, Victor Hugo n'étaient point à l'index. Une véritable concurrence s'établissait entre une dizaine de bons élèves, même l'attrait des poètes contemporains décidait les médiocres et les indociles. Chacun avait ses auteurs de prédilection, mais il n'était pas rare qu'au bout de la semaine les zélés n'eussent appris cinq ou six cents beaux vers, quelques pages de Cicéron ou de Tacite, et, à plus de vingt ans de distance, je suis étonné de tout ce qui nous entrait ainsi de latin dans la tête. Grâce à cet exercice, nous arrivions à écrire facilement nos compositions; je regrette que l'instruction ministérielle ne l'ait point recommmandé : par sa variété et sa souplesse, il amuse les élèves auxquels il ne s'impose pas comme un pensum.

Les programmes de grec n'ont guère été modifiés. Pour la seconde, l'ancien programme indiquait dans Plutarque les Vies de Démosthène et de Cicéron; le nouveau programme y substitue Périclès et César. J'espère que nul homme politique ne s'alarmera de ce changement, mais pourquoi ne pas laisser le professeur libre de choisir entre cinq ou six Vies de Plutarque? En troisième et en seconde, le thème grec a été rétabli; l'instruction relative aux langues anciennes en montre l'utilité, mais les mêmes arguments ne vaudraient-ils pas pour la rhétorique où il disparaît?

On a recommandé de ne point donner trop de développement aux notions d'histoire littéraire qui figurent pour 35 leçons en seconde. Le mot même de leçons m'inquiète. Nous ne sommes que trop portés à contraindre nos professeurs à répéter aux élèves

ce qui traîne dans tous les Précis que ceux-ci ont entre leurs mains; ces notions devraient être données sous forme de causeries entrecoupées de lectures d'après des traductions. En outre, autant que possible, la semaine où on aurait parlé aux élèves soit d'Eschyle, soit de Théocrite, soit de Tibulle, soit de Juvénal, etc., on leur donnerait en version un passage tiré de ces auteurs. Ils apprendraient ainsi à faire connaissance avec eux, mieux que par des notices qui ressemblent nécessairement à des articles de dictionnaires. Est-il rien de plus futile que de bourrer la mémoire des enfants d'appréciations littéraires si on ne les lui rend point sensibles par quelques exemples?

L'enseignement du français ne change guère. On recommande aux professeurs des petites classes d'être économes d'analyses grammaticales, c'est un conseil qui, pour beaucoup, ne cesse point d'être nécessaire. On leur recommande aussi d'éviter les détails de grammaire historique. A quels excès n'en est-on pas arrivé! J'ai surpris dans les mains d'un gamin de septième une grammaire, fort répandue d'ailleurs, où on indique l'orthographe de « chevaux » au temps d'Hugues Capet!! Pour les exercices de composition, le professeur doit avoir toute liberté de choisir les sujets; encore serait-il bon d'indiquer qu'il faut proscrire les amplifications stériles trop à la mode. Les termes employés par le programme, « courtes reproductions d'une description ou d'un récit préparé en classe, compositions très simples », ne préviennent pas assez ce danger, et on court encore le risque de voir les enfants condamnés à délayer de futiles anecdotes. Il semble qu'on aurait pu profiter de cet exercice pour donner ces notions de morale qu'on juge indispensables dans les écoles primaires, mais qu'on paraît croire inutiles dans les collèges. Chaque semaine, le professeur, en suivant un certain ordre, parlerait aux enfants des devoirs de l'homme, des vertus morales; il leur citerait quelques traits à l'appui, en leur défendant d'écrire; un jour après, les élèves lui remettraient un petit devoir dans lequel ils auraient recueilli et coordonné leurs souvenirs. De la huitième à la cinquième, un cours de morale élémentaire, sous une forme vivante et concrète, trouverait ainsi sa place.

A côté des langues anciennes, à côté du français, les langues vivantes conservent les positions conquises dans les dernières années. On peut regretter cependant que l'instruction qui accompagne les programmes n'indique pas assez clairement quel doit être le but de cet enseignement. Apprend-on au lycée l'allemand et l'anglais, surtout pour les parler ou surtout pour les lire? Le

rédacteur de l'instruction semble pencher du côté du premier de ces systèmes, d'autres préféreraient peut-être le second. Quelques efforts qu'on y fasse, nos enfants n'apprendront jamais au lycée à discourir dans une langue étrangère, c'est un résultat qu'ils n'atteindront que si les familles aisées prennent l'habitude de les envoyer passer quelques mois en Allemagne ou en Angleterre, si l'État, par des mesures très simples et peu dispendieuses, leur en facilite les moyens. En revanche, on peut exiger que, à la fin de leurs classes, ils soient en état de lire les revues, les ouvrages étrangers. Dans quelque carrière qu'ils s'engagent, droit, médecine, lettres, sciences, guerre, etc., ils seront sans cesse obligés de consulter des travaux anglais ou allemands ; l'enseignement des langues vivantes doit avoir sur ce point un caractère d'utilité immédiate.

Rien n'est changé au programme de la philosophie, mais une instruction détermine comment il doit être interprété. L'auteur de cette solide étude expose les raisons pour lesquelles la philosophie ne saurait être réservée tout entière aux Facultés et doit conserver sa place dans l'enseignement secondaire. Il en est une qui prime toutes les autres : les Facultés des lettres n'ont qu'une clientèle restreinte, or des notions précises de philosophie sont aussi nécessaires à ceux qui se dirigent vers la médecine, le droit et les sciences, qu'aux littérateurs et aux historiens. « La vraie philosophie a pour office de nous apprendre à ne pas généraliser à faux ; or, ce sont souvent les esprits les plus habitués aux sciences positives qui se complaisent le plus dans des généralisations à vide. Les mathématiciens ont toujours fait beaucoup d'utopistes. » Mais, pour que cet enseignement porte tous ses fruits, il faut que les professeurs renoncent à remplir leurs classes par de longues leçons d'une heure et demie, parfois même à dicter des cours fort peu différents de ce que l'élève trouve dans un manuel imprimé ; leur véritable rôle est d'apprendre aux élèves à réfléchir, à raisonner, de provoquer par la causerie et la discussion l'effort personnel de la pensée. Une année de philosophie, comme on le dit fort bien, doit être « l'apprentissage de la liberté de penser » ; mais on n'y peut arriver qu'en ne réduisant pas les élèves au rôle d'auditeurs et de scribes. Il conviendrait que chaque leçon fût suivie d'une discussion sur le sujet traité ; le professeur pourrait dicter ensuite un court résumé qui serait comme la conclusion de l'examen poursuivi en commun entre lui et les élèves.

Les programmes d'histoire n'ont guère subi que des remaniements de détails. Pour les petites classes, à des formules générales

on en a substitué d'autres qui indiquent que l'enseignement doit prendre une forme vivante. Ainsi, au lieu de : « les grandes villes de la Gaule romaine, le Christianisme en Gaule » ; le nouveau programme porte : « le Pont du Gard ; sainte Blandine à Lyon. » C'est fort bien, mais à la condition que le maître sache que le pont du Gard peut être remplacé par l'amphithéâtre de Nîmes, d'Arles, par les thermes de Paris, etc., ou par tout autre monument ; qu'un récit sur saint Martin peut prendre place à côté de celui sur sainte Blandine. Le programme lui propose sur certains points des exemples, mais en le laissant libre d'en choisir d'autres ; surtout il l'invite à raconter, à décrire, à supprimer les abstractions et les énumérations. Seul, le programme de philosophie a été profondément modifié ; sous le titre de : « Développement ou transformation des principes de 1789 », figure toute une partie nouvelle : après avoir conduit jusqu'à nos jours le récit général des événements, le professeur devra tracer le tableau de l'état politique, social, économique, intellectuel de l'Europe, apprendre aux élèves ce qu'est la société dans laquelle ils vont entrer.

La lecture de ce programme m'inspire un regret que j'ai déjà exprimé ici même (numéro d'avril 1889). N'est-il pas étrange que les élèves qui étudient le grec et le latin soient, par la disposition des programmes, moins au courant de l'histoire des civilisations anciennes que les élèves de l'enseignement spécial ou que les élèves des lycées de jeunes filles ? A partir de la quatrième, Rome et la Grèce disparaissent de l'enseignement historique classique. Cette objection n'a point échappé au rédacteur de l'instruction relative à l'histoire, il y a répondu longuement, par des arguments précis, mais qui, je l'avoue, ne m'ont point entièrement convaincu. Puisque, à côté des classes proprement dites, on a institué des conférences, n'aurait-on pu, en seconde ou en rhétorique, en consacrer une à une revision de ce genre ? Si cette mesure n'a pu être prise, qu'au moins dans les rhétoriques supérieures, que l'administration organise sur quelques points, on en crée une, et que les jeunes gens n'arrivent pas à la Faculté, ignorant de la façon la plus stupéfiante les événements les plus importants de l'histoire ancienne.

L'instruction est d'ailleurs un morceau magistral où le rôle de l'histoire et les devoirs de celui qui l'enseigne sont indiqués avec autant de netteté que d'élévation. Les préceptes y sont accompagnés d'exemples vivement présentés. Une même idée s'en dégage, c'est qu'il faut intéresser les élèves, s'adresser à leur intelligence, à leur imagination, bien plus qu'à leur mémoire. C'est une

sottise, mais une sottise fort répandue, que de considérer l'histoire comme chose de mémoire; si nous avons grand'peine à en corriger nos étudiants, à plus forte raison les professeurs ne la combattront-ils jamais assez énergiquement chez leurs élèves; mais ils n'y peuvent arriver que par la méthode même de leur enseignement. Quelle doit être cette méthode ? L'auteur de l'instruction la veut pittoresque, et il a raison. On ne fera comprendre aux élèves les hommes, les époques, les institutions, que si on les leur montre sous des formes sensibles; quelques descriptions bien choisies valent mieux que toutes les considérations. Mais ce don de la vie et du pittoresque est rare, on ne peut l'exiger de tous les professeurs. Il faut donc que le maître y supplée par des lectures qu'il fera faire aux élèves, qu'il fera lui-même en classe. De là l'urgence de composer des manuels de lectures historiques dont l'instruction trace le plan. J'y ajouterais pour ma part des atlas historiques, c'est-à-dire des albums contenant pour chaque époque des plans, des reproductions d'édifices, des costumes, des armes, des meubles, des œuvres d'art, etc. Il faut que, quand le maître parlera de l'Acropole, du temple antique, du forum, de la cathédrale, du château, du baron féodal, etc., l'élève en ait des images sous les yeux, qu'on les lui explique, ou plutôt que la leçon même se fasse, toutes les fois que cela est possible, d'après ces images. Ce besoin de nous représenter les hommes et les choses du passé sous des formes matérielles est inné en nous; si on ne nous en donne d'exactes, notre imagination s'en crée de fausses et s'y attache si étroitement qu'il en peut naître des conceptions historiques erronées dont nous aurons dans la suite grand'peine à nous défaire.

Il est un autre point plus délicat que l'instruction touche, et dont l'importance est à mes yeux fort grande. « Le professeur, y est-il dit, ne donnera pas à la leçon une telle place qu'il néglige les autres exercices : devoirs, exposés oraux faits par les élèves, interrogations. » La leçon, lorsqu'elle est mal entendue, devient le fléau de nos classes. J'ai cherché à recueillir, sur ce point comme sur d'autres, des confidences de collégiens. Il se trouve encore des professeurs d'histoire qui, pour des motifs complexes, prolongent la leçon pendant une heure et demie, même deux heures, exigeant ainsi des élèves un effort d'attention qu'on ne peut demander que par exception à des hommes mûrs. En tout cas, c'est, semble-t-il, un principe établi qu'une classe d'histoire implique une leçon d'environ une heure. Dans chacune de ces leçons on traite, soit en entier, soit partiellement, un numéro du

programme, c'est-à-dire que, sur bien des points, on répète fatalement des manuels que l'élève a entre les mains. Celui-ci le sait, et, fatigué d'ailleurs de ce long monologue, il prend l'habitude de ne point écouter le professeur. Ce qui se passe pour l'histoire se reproduit pour d'autres enseignements : parfois, pour obliger à plus d'attention, le professeur dicte son cours, alors qu'il ne devrait dicter qu'un sommaire très bref. Cette méthode, je le déclare franchement, me paraît détestable. Il serait temps qu'on se pénétrât de cette idée que l'imprimerie a été inventée. Il existe des manuels d'histoire, ils ne sont point parfaits, je le veux bien, ils ont cela de commun avec tous les livres ; mais il en est, que je ne veux point citer, qui ont été faits avec beaucoup d'intelligence et de soin. Pourquoi le professeur, au commencement de l'année, n'indiquerait-il point celui qui lui paraît le meilleur? D'une classe à l'autre il désignerait aux élèves la lecture d'un chapitre, il s'assurerait, par quelques questions sur les faits, qu'ils s'en sont acquittés ; la leçon aurait alors pour but, non de répéter ce qui se trouve dans le manuel, mais de l'expliquer, de le compléter, de le rectifier, d'accuser les caractères d'une époque, le rôle d'un homme avec plus d'énergie et de vie ; ainsi entendue, elle pourrait être à la fois plus courte, plus originale et plus fructueuse. On gagnerait du temps pour les interrogations ; or, c'est par l'interrogation que le professeur pénètre dans l'esprit de l'élève, qu'il provoque à son tour ses questions ; il s'aperçoit lui-même que certains termes courants, qu'il n'avait pas songé à expliquer, n'ont pas été compris : de là des éclaircissements qui donnent à l'interrogation la forme d'une causerie. Le professeur y prend ce ton simple, familier, plus accessible aux intelligences, que la leçon *ex cathedra* ne comporte guère. On aurait tort d'objecter qu'une pareille méthode s'accorde mal avec la discipline : pour être maître d'une classe, le vrai secret est d'intéresser les élèves, non de les terroriser ni de les endormir.

L'abus des longues leçons entraîne un autre inconvénient fort grave. Souvent le professeur s'attarde indéfiniment sur la première partie du programme de la classe, il sabre ou même il laisse entièrement de côté la fin. Interrogez des élèves de philosophie sur la guerre de 1866, sur celle de 1870, sur la formation de l'Italie moderne, la plupart bredouillent pitoyablement ; si on leur en demande la raison, ils répondent que le professeur s'est arrêté en 1848 ou 1852, et fréquemment l'excuse n'est point de fantaisie. A ce compte, la 4e partie, si intelligemment conçue, qu'on vient d'introduire dans le programme de philosophie, et qui est comme

un cours d'instruction civique, risque de rester lettre morte.

Les matières de l'enseignement géographique ont été réparties d'une façon nouvelle et mieux équilibrées. Parmi ces modifications, il en est une qui doit être tout particulièrement signalée : en rhétorique le professeur devra étudier la France « par grandes régions naturelles et par provinces », en tenant compte des « mœurs, traditions, grands souvenirs historiques ». Le caractère de l'enseignement géographique, son rôle, ses méthodes sont d'ailleurs définis dans une instruction où l'on reconnaît l'esprit ingénieux et juste d'un professeur expérimenté que certainement sa classe « amuse » autant qu'elle intéresse ses élèves.

Il me reste à constater une lacune que, je l'espère, beaucoup d'esprits regretteront. Jusqu'à la seconde, le dessin est réduit à une maigre classe d'une heure et demie ; à partir de la seconde il devient facultatif ; or on sait quel sort attend au lycée un enseignement facultatif. C'est inutilement que, dans une des commissions du conseil, il a trouvé pour avocat l'homme de France le mieux autorisé à défendre ses droits. Bon gré mal gré, nous ne pouvons nous défaire de ce vieux préjugé qui relègue le dessin parmi les « arts d'agrément » ! N'est-il pas cependant un mode d'écriture nécessaire au savant, à l'historien, au géographe, à l'archéologue, au médecin, etc., comme à l'artiste ? Sortis du lycée, nous gémissons qu'on ne nous l'ait pas enseigné sérieusement, parce que nous en éprouvons chaque jour la nécessité ; mais nous nous obstinons à ne point défendre nos enfants contre l'ignorance dont nous souffrons.

Au terme de cette course longue, et pourtant rapide, à travers les programmes, on ne peut se défendre d'un doute : ces programmes si détaillés sont-ils nécessaires ? ne sont-ils pas dangereux ? Nous avons un corps de professeurs qui se recrute par de difficiles concours sur un nombre considérable de candidats, il présente de remarquables garanties d'intelligence, de bonne volonté, de savoir : ne serait-il point sage de nous en remettre plus à lui et de lui dicter moins longuement sa tâche, pour ainsi dire classe par classe ? Tout dépend ici de la façon dont l'administration comprendra ces programmes et forcera ses représentants à les comprendre. En les approuvant, le Conseil a entendu guider les maîtres, non leur imposer une réglementation étroite et tyrannique ; il importe donc que proviseurs et inspecteurs ne les considèrent pas comme des tables de la loi dont on ne saurait s'écarter sans crime. Avouons-le franchement : en pareille matière nos professeurs n'ont pas été assez habitués à l'indépendance ; combien sont entrés dans l'Uni-

versité pleins d'initiative, s'occupant avec zèle de leurs élèves, dont l'ardeur a dû se tempérer à la suite de mécomptes fâcheux! Beaucoup de nos administrateurs ont pour l'ordonnance de la classe un type traditionnel dont ils n'admettent pas qu'on s'écarte : examiner les cahiers de correspondance, corriger les copies, dicter le devoir, interroger, faire le cours, tout cela réglé à quelques minutes près. Une infraction à l'ordre accoutumé paraît aussitôt suspecte; que sera-ce si, dans une classe de philosophie ou d'histoire, on s'aperçoit que le professeur ne fait pas chaque fois une leçon ou qu'il intervertit sur quelque point les numéros du programme? Au début on lutte, puis peu à peu le scepticisme, le découragement viennent pour plus d'un; on tient à vivre tranquille, à ne pas « avoir d'affaires », on renonce à ses idées personnelles, parfois on en arrive à faire sa classe comme un soldat fait l'exercice, d'une façon passive, machinale, sans y mettre ce qu'on a de meilleur en soi. Il faut donc répéter bien haut que les professeurs sont, dans une certaine mesure, libres de se mouvoir à l'intérieur des programmes : on leur indique les matières qu'ils doivent enseigner dans le courant de l'année, à eux de chercher les moyens de le faire de la façon la plus intéressante et la plus fructueuse en s'inspirant de ces instructions qu'ont rédigées des maîtres à qui l'expérience permet ce rôle.

II

L'éducation et l'emploi du temps. — A la session de décembre 1889 les questions d'éducation ont pris place à côté des questions d'instruction. C'était, à certains égards, chose nouvelle. « C'est la restauration intégrale de l'idée et du devoir de l'éducation, dit la lettre ministérielle, que la réforme actuelle, préparée depuis bientôt vingt ans, a pour objet de consacrer définitivement dans l'enseignement secondaire. » Mieux vaut en convenir franchement, depuis longtemps on ne s'en était pas assez préoccupé, et nos collèges conservaient, au milieu de tant de révolutions sociales, le caractère semi-monacal, semi-militaire, qu'ils tenaient de l'ancien régime d'une part, du premier Empire de l'autre. Une longue enquête, de longs débats ont précédé les travaux du Conseil : j'en ai rendu compte ici même dans le numéro d'avril 1889. On a imprimé dans la brochure officielle citée en tête de cet article le rapport présenté par M. Marion au nom de la sous-commission de la discipline; c'est un traité de l'éducation scolaire, tout chaud de bien-

veillance pour la jeunesse, tout animé d'idées généreuses et libérales. Comme l'écrivait, non sans quelque malice, un des plus ardents promoteurs des réformes qui s'accomplissent aujourd'hui, il serait doux de refaire ses études dans un lycée dont M. Marion serait le proviseur. Peut-être, en écrivant son rapport, ne s'est-il pas demandé si on trouverait pour diriger nos lycées beaucoup d'hommes comme lui ; il serait injuste de lui reprocher sa modestie. Parmi les vœux qu'il formule, il en est qui jamais, je le crains, ne seront exaucés. Sans doute il serait bon qu'un internat ne comprît jamais plus de trois cents élèves ; mais, pour atteindre à cet idéal, il faudrait doubler le nombre de nos établissements, de notre personnel. Pourrait-on le proposer aux Chambres ? En revanche, M. Marion reconnaît que l'internat est nécessaire, et il ne dit même pas que c'est un mal nécessaire. Reste à l'organiser. Sur presque tous les points on ne peut qu'être d'accord avec lui : il faut économiser les punitions, « les meilleurs maîtres punissent le moins » ; il faut exercer de l'influence sur le moral des élèves. Mais, en réagissant contre une discipline mal conçue, on ne doit point se laisser séduire par cette idée qu'il faut en quelque sorte déguiser la discipline. Les enfants pas plus que les peuples ne se gouvernent par des discours : le lycée a ses lois comme la société ; qu'on les explique, fort bien, mais que jamais on n'en masque le caractère obligatoire. D'ailleurs, si le collège est l'école de la vie, il faut y habituer l'enfant à l'effort, à la discipline ; l'éducation doit être mâle, énergique ; j'ajouterai même que, avec certaines natures, elle doit être parfois rude à dessein, à la condition que cette rudesse n'ait rien ni de malveillant ni d'injuste et qu'on la sente pour ainsi dire imprégnée de bonté. L'enfant a besoin d'être conduit ; il obéit sans rechigner, même sans murmure intérieur, quand le père ou le maître a su lui inspirer confiance par la façon dont il exerce son autorité ; au contraire, veut-on discuter avec lui, son humeur raisonneuse, son goût de la contradiction s'éveillent, il bataille même contre ce qu'il sait juste et sage. La notion du principe d'autorité est donc une de celles que l'éducation doit le plus fortifier, surtout chez un peuple doué d'un esprit libre et d'institutions libres.

Le nouveau règlement accorde aux collégiens plus de liberté. Ainsi on pourra causer au réfectoire ; rien en effet de plus contraire à la santé que ces longs repas où on ne desserre les dents que pour manger précipitamment. Suit, il est vrai, une restriction inquiétante : « Le bruit ne sera pas toléré. » Je ne m'explique pas bien comment plusieurs centaines d'enfants pourront causer sans faire

de bruit; aussi n'ai-je pas été étonné d'apprendre que des maîtres amis du calme avaient déjà annihilé dans la pratique la liberté de la conversation. En revanche, je ne l'aurais pas étendue, comme on l'a fait, aux mouvements de courte durée ni aux exercices gymnastiques. La gymnastique comprend souvent des instructions de la part du maître, comment se fera-t-il entendre? Les mouvements doivent se faire en bon ordre; or, la conversation, chez les enfants plus encore que chez les grandes personnes, ne s'accompagne-t-elle pas d'une mimique irrégulière qui ne saurait se concilier avec le bon ordre? A un autre point de vue même, il est utile d'habituer les élèves à la régularité, à l'harmonie et au rythme dans les mouvements, à condition de ne point prolonger cet exercice, de permettre par exemple de causer en promenade dès la sortie du lycée et de faire rompre les rangs le plus tôt possible.

Quelques punitions disparaissent. Il en est une, le peloton de punition, qu'on aurait pu maintenir pour les récréations en cour, car elle est moins contraire à l'hygiène que d'autres qu'on garde. Réunir les élèves punis, les faire marcher au pas accéléré, courir au pas gymnastique, mais en leur défendant de causer, c'est un moyen de les punir tout en ne les privant pas de l'exercice physique. M. Marion, dans son rapport, n'y est pas opposé en principe. D'ailleurs on a beau tourner et retourner le problème : aujourd'hui comme avant, il faudra bien prendre sur les récréations et les promenades le temps des punitions. Le séquestre est proscrit : je me souviens d'avoir passé de délicieuses journées dans un séquestre perché au-dessus des toits : j'y emportais mes livres de prédilection, j'avais vue sur la ville, sur le ciel, j'y rêvassais à mon aise; je n'ose proposer cependant qu'on le rétablisse comme une récompense pour les bons élèves. Ils en auront d'autres d'ailleurs. Une mesure, en apparence secondaire, en réalité fort importante, est celle qui permet aux professeurs de classer les élèves *ex æquo*, au lieu de les ranger toujours à la queue-leu-leu; ils ne seront donc plus contraints de chercher de subtiles différences entre des copies également bonnes et de créer d'inutiles conflits d'amour-propre entre des élèves également travailleurs et également forts, M. Marion s'élève contre l'abus des compositions. Je connais un professeur qui a trouvé un moyen à la fois très ingénieux et très simple de le corriger en partie. A l'improviste, en recueillant les copies d'un devoir ordinaire, il annonce qu'il considérera ce devoir comme une composition. De cette façon les élèves sont toujours tenus en haleine, la préparation factice des compositions est sup-

primée. Souhaitons qu'on use largement de l'*ex æquo*, quand même le budget des distributions de prix devrait être de ce chef légèrement augmenté. Par d'autres mesures encore l'effort, le bon vouloir sont encouragés, « le *satisfecit* est donné à la conduite et au succès mérité par le travail. Il pourra être refusé, sur la proposition du professeur, aux élèves qui auront obtenu les premières places dans les compositions. » Qu'on ne se laisse pas trop aller cependant à la tentation de primer les sages, ceux qui sont commodes mais neutres; souvent les meilleurs élèves, les plus travailleurs, par un besoin de compensation naturel, une fois hors de leurs livres, sont parmi les plus turbulents; après avoir permis de causer au réfectoire et sur les rangs, il ne faudrait pas instituer des *satisfecit* de silence. En revanche, d'autres dispositions sont à louer sans réserve. « L'attention des élèves sera appelée sur la note plus que sur la place. Selon le travail des élèves et la valeur des compositions, il pourra n'être attribué aucun prix ou au contraire en être attribué plus de deux dans une faculté donnée. Tous les élèves ayant bien travaillé et convenablement réussi pourront être nommés à la distribution des prix, à condition d'avoir atteint une moyenne déterminée. »

J'ai dit ici précédemment (avril 1889), et peut-être avec une franchise un peu brusque, ce que je pensais de la direction à donner aux lycées et aux collèges, je n'y reviendrai pas. L'instruction contient sur ce point de très sages préceptes; elle recommande aux proviseurs et aux principaux d'être avant tout des éducateurs; c'est à l'administration de chercher par quels moyens elle recrutera ce personnel d'éducateurs, auquel elle confiera l'exécution des réformes. L'arrêté constitue dans chaque lycée ou collège un conseil de discipline composé du proviseur, du censeur, de cinq professeurs, d'un surveillant général et de deux maîtres répétiteurs élus respectivement par leurs collègues. Il se réunira tous les trois mois « pour prendre connaissance de l'état moral de l'établissement ». C'est un pas dans une voie où, plus tard, on pourrait aller beaucoup plus loin, mais les institutions sont ce qu'en font les hommes; souhaitons que les conseils de discipline aient plus de vitalité que n'en ont les assemblées de professeurs dont l'existence, en bien des endroits, n'est plus qu'une fiction.

Les progrès de l'hygiène, les discussions récentes et souvent si vives sur le *surmenage* ou le *malmenage* rendaient nécessaire une réglementation de l'emploi du temps. Les hygiénistes n'auront point lieu de se plaindre du Conseil supérieur, il leur a fait la part belle. L'hygiène figure dans les programmes de rhétorique

à raison de douze conférences; nous péchions jadis par imprudence, que nos rhétoriciens ne pèchent point par prudence et qu'ils ne se figurent point désormais être en proie à tous les microbes dont on leur aura fait faire la connaissance. Être éclairé, c'est bien, être timoré serait ridicule et inquiétant chez de jeunes Français. Qu'on leur apprenne du moins que ceux qui ont fait les plus belles expériences sur la transmission de la tuberculose par les viandes peu cuites, mangent parfois chez eux de bons beefsteaks saignants; je ne parle point au hasard, mais j'aurai la discrétion de ne point citer de noms. En revanche les économes n'ont qu'à se bien tenir : l'ordinaire du lycée sera dorénavant soumis de la part des patients à un examen aussi malveillant que scientifique.

Il serait inutile de revenir sur la question du surmenage; même parmi les médecins, beaucoup de gens modérés soupçonnent qu'on a singulièrement abusé de ce Barbe-Bleue scolaire et qu'on lui attribue bien des victimes dont il est fort innocent. De là une tendance à croire que, s'il faut écouter les hygiénistes, il ne faut pas toujours les écouter jusqu'au bout. Il existe, paraît-il, une règle des *trois huit* en vertu de laquelle, sur vingt-quatre heures, huit doivent être données au sommeil, huit à l'exercice physique et aux repas, huit au travail. Le Conseil ne s'y est pas conformé d'une façon rigoureuse, il a réduit à six heures les classes et les études pour la division élémentaire, mais il a maintenu dix heures et dix heures et demie pour la division supérieure, et il a bien fait. Pour les enfants, les classes de deux heures seront coupées par une récréation d'un quart d'heure; pour les grands, les classes de deux heures auront lieu autant que possible le matin, les classes d'une heure et demie le soir. Pourquoi les classes de géographie n'obtiennent-elles qu'une heure? Je crains que les géographes ne soupçonnent quelque refroidissement de cet enthousiasme avec lequel, il y a vingt ans, on proclamait que, en dehors de la géographie, il n'y avait pas de salut. Ils peuvent se rassurer : le Conseil a envers la géographie une affection qui, pour être plus calme, n'en est que plus sûre.

Le temps rogné sur la durée des diverses classes sera reporté sur des conférences où le professeur réunira des groupes d'élèves, tantôt les plus faibles, tantôt les plus forts. On l'invite même à entrer quelquefois dans les études pour causer avec tel ou tel élève, lui apprendre à travailler. Si ces dispositions sont bien appliquées, elles peuvent avoir d'excellents résultats; un des pires défauts de notre régime scolaire est que le professeur ne

voit les élèves que pendant les classes, qu'il ne cause guère familièrement avec eux et avec chacun d'eux. Or, c'est par l'entretien familier, par le conseil personnel, que le maître peut vraiment exercer de l'action sur des enfants comme sur des jeunes gens.

On a procédé pour chaque classe à une répartition hebdomadaire des diverses matières de l'enseignement. Il est indispensable en effet d'établir entre elles un équilibre régulier; toutefois, pour les petites classes où un même professeur donne tous les enseignements, sauf celui des langues vivantes, il serait sage de lui laisser dans la pratique les coudées franches. Avec des enfants, c'est un moyen de soutenir l'intérêt que de varier les exercices pendant la durée d'une même classe.

Quelques dispositions générales règlent les heures auxquelles auront lieu les études, les classes, les repas. On admet çà et là, pour le dîner, pour l'entrée en classe, des variantes d'une demi-heure. C'est peu. Dans un pays comme le nôtre, qui présente une si grande variété de climats et de régions, il serait conforme à l'hygiène de modeler autant que possible l'emploi de la journée scolaire sur les conditions et les habitudes locales. Dans le Midi, par exemple, aux mois de juin et de juillet, ne vaudrait-il pas mieux allonger la récréation de quatre heures aux dépens de celle de midi, en établir une assez longue après le repas du soir? Jamais on ne se convaincra assez que l'unité n'a rien à voir avec l'uniformité (1).

Restent les récréations et l'emploi qu'on en doit faire. On s'est fort préoccupé dans ces derniers temps de remettre en honneur les exercices physiques; une ligue s'est formée pour les encourager, des concours ont été organisés; de bons esprits, ennemis du bruit, ont même trouvé qu'il s'en faisait trop autour de ces fêtes. Ces craintes sont exagérées. Il est même certain que, en dépit de l'éclat du Lendit parisien, les efforts de la Ligue ont trop peu réussi dans la grande majorité de nos établissements. Peut-être certains administrateurs ne se sont-ils prêtés à ces essais qu'avec une foi trop calme, d'autre part les élèves ont cru qu'on voulait les forcer à s'amuser et ils se sont obstinés de plus belle à tourner en rond autour de la cour; je sais même des lycées où l'initiateur, qu'envoyait la Ligue, a été accueilli par des quolibets. Elle fera bien du reste de choisir ses apôtres avec soin; j'en ai vu qui organisent les jeux avec une gravité si magistrale que

(1) La lettre ministérielle placée en tête de la brochure, p. VII, semble du reste indiquer que les proviseurs et les principaux pourront faire des propositions de ce genre.

les patients, obligés de se tenir longtemps au même endroit sans bouger, s'insurgent contre cette fallacieuse réapparition du piquet. Qui dit jeu physique dit mouvement; demander aux enfants de s'amuser à se tenir d'abord tranquilles leur paraîtra toujours une invitation suspecte. Ah! si nos maîtres d'étude, si un professeur aimé des élèves et expert aux exercices du corps, comme il s'en trouve plus d'un, se chargeaient de mettre vivement en train une partie de barres ou de paume, comme cela vaudrait mieux (1)!

Le ministre l'a dit avec raison : « Il y a quelque chose de malade ou qui va l'être dans une jeunesse qui ne joue pas. » Mais n'y a-t-il pas aussi quelque chose de malade dans des locaux où la jeunesse ne peut pas jouer? A quoi bon augmenter les récréations si, bon gré mal gré, les élèves doivent les passer dans une cour où on arrive à leur défendre de chanter et de courir? Qu'on ne m'accuse pas d'exagérer et qu'on me permette de ne pas insister. Le mal n'est pas d'ailleurs sans remèdes pratiques et on peut l'atténuer sans mettre à bas immédiatement tous les locaux insuffisants. Dans les établissements où les cours sont trop étroites, qu'on loue dans la ville, si c'est possible, un espace libre; hors de la ville, une maison de campagne; qu'on y conduise les élèves non seulement le jeudi et le dimanche, mais assez souvent dans la semaine, et qu'on réduise plutôt les récréations fastidieuses, j'ajouterai même dangereuses, dans les cours où on ne peut pas s'amuser. Ceci nous conduit directement aux promenades. Le ministre, d'accord avec le Conseil, recommande qu'elles soient longues, intéressantes, qu'elles habituent les enfants à la marche, qu'elles se transforment quelquefois en excursions pittoresques, historiques, industrielles, que dirigeraient des professeurs. Ces instructions sont précises, elles sont complètes. Espérons que les chefs d'établissements, se décideront partout à les appliquer. Partout la campagne est là, à une demi-heure; en quatre heures on pourrait y faire déjà une solide promenade. Que serait-ce si parfois on partait le matin, si on déjeunait dehors, pour rentrer le soir tout enivrés de soleil, de grand air et de belle humeur?

A côté des récréations physiques, peut-être eût-on dû définir la place des récréations intellectuelles. Il faut compter avec les

(1) « Je veux que les maîtres sachent qu'il y a autant de mérite à organiser une récréation qu'à assurer la discipline dans une étude. Qu'ils ne craignent pas d'ailleurs de voir ainsi leur autorité diminuée : les enfants leur sauront gré de s'intéresser à leurs plaisirs comme à leurs travaux. » (Lettre ministérielle du 15 juillet.)

jours de pluie : chaque établissement devrait disposer de locaux couverts où on pourrait jouer aux dames, aux dominos, aux échecs. En outre j'aurais voulu que, dans la répartition des heures, on en attribuât quelques-unes à la lecture libre. Les internes ne lisent pas assez, nous le constatons souvent, et on ne leur permet pas assez de lire; la supériorité fréquente des externes tient, je crois, en grande partie à ce qu'ils lisent plus. Ce qu'on apprend en classe ou en étude n'est que la moitié de l'instruction, c'en est aussi la partie commune à tous; le reste vient par la lecture, et, comme l'enfant y peut mieux suivre sa fantaisie, c'est par là souvent que ses goûts s'éveillent, que se dessine et se forme sa personnalité. Les lectures passionnées du jeune âge laissent dans notre esprit, dans notre cœur, dans notre caractère, des traces ineffaçables. Plus d'une fois un élève capricieux, rebelle aux exercices scolaires dans les petites classes, s'il a le goût de la lecture, se relève tout à coup dans les classes supérieures et se place aux premiers rangs. Une fois écartés les ouvrages dangereux au point de vue moral, il faut mettre entre les mains de l'enfant toute sorte de livres, même ceux qui paraissent au-dessus de son âge; il ne les comprend qu'à moitié, mais ils l'attirent et le charment d'autant plus; à côté des notions nettes que le maître donne à l'enfant, pénètrent par cette porte des aspirations vers l'au-delà, des idées encore confuses qui s'enveloppent de formes mystérieuses et éblouissantes. Peu à peu elles se préciseront. Nous ne sommes point toute raison et tout raisonnement; si l'imagination existe en nous, si elle est une des causes les plus puissantes de notre activité, de nos joies comme de nos peines, il faut dans notre éducation, tout en la surveillant, faire une place à son libre jeu comme au libre jeu de notre corps; la lecture est à l'instruction méthodique ce qu'est la récréation physique à la gymnastique. Quant aux sociétés musicales ou savantes dont parle M. Marion dans son rapport, aux fêtes où on lirait des travaux littéraires, on doit en faciliter l'essai aux élèves, mais le succès n'en sera peut-être pas fort prompt.

III

Le Baccalauréat. — Les réformes scolaires du mois de décembre 1889 entraînaient celle de l'examen qui en est le terme : le Conseil supérieur y a consacré à peu près exclusivement la session de juillet 1890. Aucune question peut-être, dans toute l'organisation

de notre enseignement, n'a suscité plus de controverses que le baccalauréat. Souvent modifié, il n'a jamais cessé d'être suspect à ceux qui s'occupent des problèmes d'éducation, ni de provoquer les plaintes des maîtres et des parents. On l'a accusé, non sans raison, d'altérer le caractère des études dans les classes supérieures de nos lycées et de nos collèges, d'asservir les professeurs à la préparation d'un examen mal conçu, qui se passe dans des conditions fausses, et où l'élève, inconnu de ceux qui l'interrogent, est exposé à subir un échec immérité. Tels ont paru les défauts du baccalauréat qu'on a plus d'une fois proposé de le mettre hors la loi et de prononcer contre lui la mort sans phrases. Ceux qui sont partisans de cette mesure en ont-ils bien calculé les conséquences? Le baccalauréat supprimé, on ne manquerait point de placer à l'entrée des carrières pour lesquelles il est exigé des examens d'un caractère bien plus technique et plus professionnel : ce serait donc la ruine définitive de cette culture générale qu'on reproche au baccalauréat de compromettre et le triomphe de l'instruction utilitaire. D'autres ont émis l'avis que l'État, dans ses établissements, pourrait le remplacer par un examen de fin d'études que feraient passer les professeurs du lycée assistés d'un ou deux professeurs de Faculté délégués par l'administration. Mais pourrait-on appliquer ce système aux établissements libres? Si, au contraire, on maintient pour ceux-ci le baccalauréat, ne suscitera-t-on point d'inutiles polémiques?

Le Conseil supérieur n'avait point à examiner ces diverses solutions. Le baccalauréat est dans nos lois; il s'agissait, non point de discuter sur son existence, mais d'examiner un projet de décret par lequel l'administration cherchait à le mettre en harmonie avec les réformes antérieurement votées. La tâche n'était point facile. A peine la session ouverte, dans un journal dévoué à l'Université, un écrivain, qui a toutes raisons de la bien connaître, déclarait que la réforme n'était pas une « vraie réforme » et qu'on n'y trouvait que de « bonnes demi-mesures ». Dans le numéro suivant, au contraire, examinant les diverses dispositions, il les trouvait vaines, problématiques et, s'il n'allait point jusqu'à les taxer de téméraires et d'aventureuses, ce sont mots qu'on lit en quelque sorte à travers les lignes. Y avait-il contradiction? Non, l'auteur des deux articles, ainsi qu'il l'avait antérieurement montré, est partisan de la suppression du baccalauréat, toute autre mesure lui paraît timide; mais touche-t-on à sa constitution, les modifications les plus simples l'inquiètent. C'est que, si le baccalauréat est un malade, il est plus commode de l'achever que de travailler à sa

guérison. D'autres critiques se sont produites. Un des maîtres les plus respectés de l'Université, un de ceux qui se sont occupés avec le plus de cœur et d'intelligence du relèvement de nos études, M. Gabriel Monod, dans une lettre dont le style net et vif a fait impression, a accusé les réformateurs de céder à la manie de changer incessamment les programmes (1). Ailleurs, un docteur, peu tendre pour les études classiques, a dénoncé l'œuvre du Conseil à l'indignation publique; il demande que, pour de pareilles résolutions, une loi soit nécessaire (2). Toutes ces plaintes s'expliquent. Le Conseil supérieur, en personne prudente et qui a conscience de sa responsabilité, a évité des mesures radicales dont les dangers lui paraissaient certains, les bénéfices incertains; mais d'autre part, lorsque sa conviction était bien établie, il n'a point reculé devant des remèdes énergiques. Il convient d'ajouter que le projet n'est pas arrivé, comme on l'a dit malignement, « tout flambant neuf » devant le Conseil, l'administration en l'élaborant s'est conformée à l'opinion de l'Université qui, depuis 1885, par les assemblées de Facultés, par les conseils académiques, a énergiquement réclamé une réforme.

Le principe même de cette réforme se dégage dès l'article 1er. Désormais il n'y aura plus qu'un baccalauréat, les dénominations de baccalauréat ès lettres, baccalauréat ès sciences, baccalauréat restreint sont supprimées; par suite, jusqu'en rhétorique l'unité des études classiques, la communauté de culture seront établies. Au Conseil même on s'est demandé si par là le projet n'aggravait point le baccalauréat au lieu de le simplifier. Les candidats qui, dans la dernière année, se dirigeront vers les sciences, devront, a-t-on dit, après la rhétorique, lorsqu'ils passeront la première partie de l'examen, faire une version latine plus difficile que celle qu'on donnait au baccalauréat ès sciences, expliquer du grec. Par contre, le niveau des études littéraires baissera, car les classes de lettres seront encombrées d'élèves qui ne s'y trouveront que malgré eux. D'autres se dirigeront vers l'enseignement spécial qui, dans ses classes supérieures, deviendra l'asile des transfuges de l'enseignement classique.

A ces arguments il a été répondu qu'il y aurait lieu de s'occuper dans la suite de l'enseignement spécial, notamment d'en simplifier le baccalauréat. En tout cas, le mouvement qui porterait de ce côté des élèves intelligents, mais qui ne voudraient pas du grec ni du latin, n'a rien d'alarmant; ils y bénéficieront d'une

(1) *Le Temps*, 22 juillet 1890.
(2) *Débats*, 9 août 1890.

culture littéraire et scientifique supérieure à celle qu'on trouve dans la classe de mathématiques préparatoires. La suppression de cette dernière classe, qui est restée comme la porte basse de l'ancienne bifurcation, sera un des bienfaits du projet. D'ailleurs, c'est une erreur de croire que la perspective d'une version latine de rhétorique ou d'une explication grecque doivent fatalement décourager ceux qui se destinent aux carrières scientifiques : les statistiques prouvent qu'actuellement près de la moitié des candidats au baccalauréat ès sciences sont déjà bacheliers ès lettres.

En même temps qu'il veut fortifier la culture générale, le projet se propose de rendre le baccalauréat moins aléatoire. Deux mesures y contribuent. D'abord (art. 4) les candidats refusés à l'oral jouiront du bénéfice de l'admissibilité pendant l'année suivante devant la Faculté où ils se sont présentés. Cette disposition a paru à quelques membres d'une indulgence excessive. On laisse quelquefois arriver à l'examen oral un candidat dont la version latine est très faible, on se réserve de voir au juste ce qu'il vaut à l'explication latine. Celui dont cette seconde expérience aura décidément prouvé l'ignorance sera donc dispensé pour un an de s'exercer à faire des versions latines. N'aurait-on pu du moins limiter le bénéfice de cette exemption aux candidats dont la composition aurait mérité à la session antérieure une note supérieure à 10, c'est-à-dire à la moyenne?

L'autre mesure est plus importante encore. Désormais les élèves seront libres de présenter un livret scolaire, dont un arrêté donne le modèle; depuis la troisième, les places, les notes des compositions y sont consignées avec les signatures du chef de l'établissement et des professeurs qui y joignent, s'ils le jugent bon, des observations sur le travail, les efforts de l'élève. Même le jeune homme élevé dans sa famille pourra fournir des renseignements donnés par son précepteur. Ce livret, j'en ai ici même réclamé l'institution (1). Aucun moyen ne me paraît plus sûr pour enlever au baccalauréat le caractère de loterie qu'on lui a si souvent reproché et pour empêcher que le candidat ne soit victime d'un accident, d'un trouble passager, d'une défaillance de mémoire. D'autre part, l'élève aujourd'hui échappe dès la troisième à l'autorité du professeur, il devient l'esclave du baccalauréat, il n'apprend que les matières qui figurent au programme, il se fait à lui-même un plan d'études en opposition avec celui que le maître doit faire respecter et appliquer; désormais il saura qu'il sera jugé d'après

(1) Numéro d'avril 1889.

l'ensemble de son travail dans les classes supérieures, que le jury lui tiendra compte des bonnes notes obtenues même — et je dirais volontiers surtout — pour des compositions qui ne figurent pas au programme de l'examen. Sans doute il arrivera, ou que des livrets scolaires ne soient pas sincères, ou que les bonnes places qui y figurent n'aient qu'une valeur illusoire, car le premier d'une mauvaise rhétorique peut être inférieur au quinzième d'une autre. Il appartiendra aux examinateurs de ne point se laisser duper, les professeurs de nos Facultés, on le sait, ne reculeront pas devant cette tâche nouvelle imposée à leur clairvoyance et à leur dévouement, il suffit que la mesure sauvegarde les intérêts des candidats pour qu'elle soit bien vue par eux. Quant à la véracité des renseignements, l'État saura fermement la faire respecter par les chefs de ses établissements; les chefs des établissements libres qui ne l'observeraient pas se puniront eux-mêmes en diminuant leur crédit aux yeux des familles et des élèves. On a exprimé, il est vrai, la crainte que le livret ne parût une atteinte à l'article 63 de la loi du 15 mars 1850, qu'il ne donnât lieu à des récriminations fâcheuses. Mais le certificat d'études visé par la loi de 1850 avait un tout autre caractère, il constatait que l'élève avait terminé ses études dans un établissement de l'État; le livret scolaire au contraire laisse intacte la liberté d'enseignement, il n'est pas obligatoire : les candidats conservent même le droit, si excessif qu'il soit, de se présenter devant la Faculté qu'ils ont choisie. Enfin l'utilité du livret est si évidente que déjà, non seulement des lycées, mais des établissements ecclésiastiques envoient des renseignements sur leurs élèves aux Facultés dont elles connaissent depuis longtemps par expérience l'absolue impartialité.

Le projet attribuait même au livret scolaire une valeur numérique dans le total des points nécessaire pour l'admission. Le conseil n'a pas cru devoir aller jusque-là. Il lui a paru que cette appréciation arithmétique, placée à la suite de l'épreuve écrite, serait singulièrement incertaine et qu'il valait mieux laisser les examinateurs libres de se guider, pendant toute la durée de l'examen, d'après les renseignements du livret scolaire. Cette appréciation, pour être plus largement entendue, conservera néanmoins un caractère obligatoire et devra aboutir à une sanction matérielle. Le Conseil a voulu le marquer par la rédaction fort précise de l'article 7.

L'article 8 est encore destiné à restreindre la part de la *chance*. « Pour les épreuves écrites, sauf pour la version latine, il est donné trois sujets différents entre lesquels les candidats ont le droit de choisir. » Cette mesure n'a pas laissé que d'éveiller quel-

ques craintes : bienveillante au premier abord, ne serait-elle point dangereuse pour le candidat dans la pratique ? Préoccupé par le désir de choisir le sujet le plus facile ou celui qu'il croira le mieux connaître, il perdra son temps à les soupeser successivement et parfois n'aura plus le loisir d'en traiter aucun. D'autre part, sur les trois sujets de philosophie, en donnera-t-on un de psychologie, un de logique, un de morale ; sur les trois sujets de mathématiques, un d'arithmétique, un de géométrie, un d'algèbre ? Dès lors le candidat préparera son choix pendant l'année, il décidera *in petto* qu'il ne traitera qu'un sujet de psychologie ou un sujet de géométrie, et il n'étudiera les autres matières qu'en vue de l'examen oral où les interrogations sont nécessairement plus superficielles. Sur ce point, tout en adoptant l'article 8, le Conseil a déclaré que les doyens, afin de déjouer de pareils calculs, seraient libres de choisir les trois sujets dans une même section soit de la philosophie, soit des mathématiques.

On a voulu non seulement enlever au baccalauréat son caractère aléatoire, mais le simplifier. L'art. 13 du projet ne laissait plus subsister comme épreuve écrite, pour la première partie, que la version latine. Les partisans de cette mesure estimaient que la version latine est une preuve suffisante de la connaissance du latin et du français, de la logique de l'esprit ; ils se plaignaient que, dans certaines Facultés, l'épreuve de la composition française eût donné de pitoyables résultats. Le Conseil n'a pas consenti cependant à la sacrifier, il a pensé qu'une pareille mesure serait contraire à l'esprit même des réformes de 1880. La composition française a obtenu place dans toutes les classes depuis la huitième, on la retrouve à l'entrée de toutes les grandes écoles ; dès lors pourrait-elle disparaître de l'examen placé à la fin des études classiques ? De tous les devoirs écrits, c'est celui qui se prête le moins à une préparation mécanique, celui où l'élève peut montrer non seulement s'il sait écrire sa langue et mettre en ordre ses idées, mais s'il a profité de la culture générale qu'il a reçue. Les Facultés d'ailleurs sont loin d'être unanimes à se plaindre des mauvais résultats de cette expérience, il en est au contraire qui constatent que le niveau des compositions s'élève chaque année. Ce qu'il importe, c'est de ne point trop exiger, de donner des sujets faciles, voire des lettres, des discours, et non des dissertations littéraires compliquées, de ne point se montrer trop sévère pour les lieux communs. A 16 ou 17 ans, comme on l'a fort bien dit, le lieu commun est de saison, pourvu qu'il soit présenté correctement et avec quelque entrain ; une recherche maladive d'ori-

ginalité serait bien plus blâmable. Enfin, en dehors de ces considérations sur la valeur même de l'épreuve, l'intérêt des candidats à l'examen écrit est de ne pas être jugé sur une composition unique, la version latine.

Le thème de langues vivantes a trouvé aussi, mais avec moins de succès, d'énergiques défenseurs. Le Conseil, a-t-on dit, après l'avoir établi il y a quelques années, a-t-il des raisons sérieuses de le supprimer? Quand tant d'efforts ont été faits pour développer chez nous l'étude de l'allemand et de l'anglais et que les progrès commencent à apparaître clairement, pourquoi s'exposer à perdre de ce côté le terrain qu'on avait gagné? A ces objections on a répondu que, si l'étude des langues vivantes n'est plus délaissée, c'est qu'on en a senti la nécessité et non parce qu'on a introduit un thème parmi les épreuves du baccalauréat. L'exercice grammatical du thème écrit répond-il bien d'ailleurs au but qu'on se propose, et n'a-t-on pas vu des élèves parler assez couramment à l'examen oral l'allemand ou l'anglais, alors que leur thème avait été noté d'un *mal?* Enfin, à l'examen oral, l'interrogation de langues vivantes comprendra, outre l'explication, un thème oral ou un entretien; seule, elle bénéficiera d'un coefficient double. La connaissance d'une langue vivante conservera donc, dans l'ensemble des épreuves, la même importance qu'autrefois.

Les interrogations orales de la 1re partie ont subi aussi quelques modifications. Les notions d'histoire littéraire ne donneront plus lieu à une note spéciale, elles se combineront avec la traduction des auteurs; c'est ce qu'indique le mot « explication » qui a été choisi pour désigner cette épreuve. D'après l'ancien programme les candidats désignaient quatre auteurs grecs et quatre auteurs latins où l'examinateur devait choisir les textes à expliquer; cette mesure, contre laquelle les professeurs des lycées protestaient autant que ceux des Facultés, est abrogée : l'examinateur choisira parmi les auteurs des classes supérieures. Pour l'histoire et la géographie, les candidats n'auront plus à répondre que sur le cours de rhétorique. Je regrette qu'on n'autorise point l'examinateur à poser à l'élève, s'il en exprime le désir, quelques questions sur les périodes antérieures en le prévenant que, s'il répond bien, sa note sera relevée. On a introduit au programme de la licence ès lettres des matières facultatives; dans une mesure plus restreinte, on pourrait le faire aussi au baccalauréat : pourquoi, par exemple, un bon rhétoricien ne serait-il pas encouragé à remettre une composition latine au lieu d'une composition française?

L'art. 14 change profondément l'organisation actuelle. Après

la rhétorique, pendant la dernière année d'études secondaires, la bifurcation — ou, pour parler plus exactement, la trifurcation, — jusque-là retardée, s'accomplit. A ce moment en effet elle est inévitable. Les élèves se partagent en trois groupes. Le premier comprend les philosophes, pour eux la 2e partie du baccalauréat se compose d'une dissertation de philosophie, d'interrogations : 1° sur la philosophie, sur l'histoire de la philosophie, et les auteurs philosophiques; 2° sur l'histoire contemporaine; 3° sur les éléments de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle. Dans le second groupe entrent les mathématiciens; ils sont astreints à une composition de mathématiques, à des interrogations : 1° sur les mathématiques; 2° sur la physique; 3° sur la chimie; 4° sur l'histoire contemporaine. Le troisième groupe correspond aux sciences naturelles. Tout d'abord le Conseil a été d'avis qu'il fallait remettre à une autre session l'organisation du troisième groupe, mais en adoptant dès à présent le principe. Tout le monde est d'accord que les futurs étudiants en médecine, qui doivent surtout en former la clientèle, arrivent aujourd'hui à la Faculté dépourvus des notions de physique, de chimie et d'histoire naturelle vraiment indispensables pour aborder les études médicales. On doit consacrer une année à leur apprendre ce qu'ils devraient savoir déjà. Le baccalauréat restreint, créé à leur usage, est un examen mal conçu, dont la préparation n'est pas organisée; Facultés de sciences et Facultés de médecine en réclament la suppression. Il s'agit donc de le remplacer par une 2e partie du baccalauréat accommodée aux besoins des médecins, et où les candidats montreront notamment qu'ils ont pris part à des exercices pratiques. Mais la préparation de cet examen, où l'organisera-t-on? au lycée ou dans les Facultés? Sur ce point les avis sont fort partagés; avant de statuer, une nouvelle enquête a paru nécessaire.

Le programme de la 2e série, celle des sciences mathématiques, a été accru par deux additions. Le Conseil a pensé que, pour l'épreuve écrite, il n'y avait nul inconvénient à joindre une question de physique à celle de mathématiques; toutes deux seraient traitées dans une même séance, mais le candidat trop faible d'un côté pourrait ainsi se relever de l'autre. D'autre part, dans les programmes proposés pour cette deuxième série ainsi que pour la troisième, l'enseignement de la philosophie n'avait point de place. Peut-on le supprimer pour les deux tiers environ des élèves? Alors qu'on a introduit la morale à l'école primaire, admettra-t-on qu'une grande partie de nos enfants puissent sortir

du lycée sans en avoir reçu aucune notion raisonnée? L'Université a charge d'âmes, elle doit former des consciences en même temps que des intelligences; il y aurait même lieu de se demander s'il ne conviendrait pas de donner déjà l'enseignement moral, sous une forme très simple, dès les petites classes (1). A un autre point de vue, il n'y a pas de savants sans la connaissance des principes de méthode, il n'y a point de médecins sans la connaissance de la psychologie. Le Conseil a décidé qu'on attribuerait à la philosophie les trois heures actuellement consacrées à la littérature dans la classe de mathématiques élémentaires; elle y sera enseignée d'après le programme de la 6e année de l'enseignement spécial, et elle fera l'objet d'une interrogation à la deuxième partie du baccalauréat, 2e et 3e séries. Il est d'ailleurs convenu que, quand les circonstances s'y prêteront, les élèves de sciences et de lettres pourront être réunis pour les classes de philosophie. Ainsi, après avoir travaillé côte à côte jusqu'à la rhétorique inclusivement, ils auraient encore certaines études communes pendant leur dernière année de collège, et le principe de l'unité de culture, qui est la base même de l'organisation nouvelle, serait même fortifié. Pour le mieux accuser, le Conseil a voulu que la mention *Lettres* se retrouvât sur les diplômes des trois séries (art. 15). Un arrêté, qui n'a pas donné lieu à des discussions importantes, règle les détails des examens, les heures, le nombre de points, la composition des jurys etc.; enfin, pour ménager une transition nécessaire, bien que le nouveau baccalauréat doive être mis en vigueur dès juillet 1890, des délais de prorogation suffisants sont fixés pour ceux qui voudraient se présenter aux anciens baccalauréats.

Telle a été l'œuvre du Conseil supérieur. Elle n'est pas complète encore : non seulement l'organisation de la 3e série du baccalauréat a été ajournée, mais la réforme doit nécessairement s'étendre à l'enseignement spécial. Comment pourra-t-on lui donner plus de vitalité, vaincre les préjugés auxquels il se heurte encore, lui faire la place qui lui revient, non pas au-dessous, mais à côté de l'enseignement des humanités? Ce sont des problèmes dont la solution sera peut-être malaisée, mais dont on ne saurait retarder l'examen. Néanmoins, dès aujourd'hui, l'importance des mesures nouvelles peut être appréciée, ainsi que leur caractère modéré et pratique. On s'est abstenu des déclarations de principes

(1) V. plus haut, p. 232.

et on n'a pas cherché à frapper l'opinion; mais on s'est attaché à mieux équilibrer les programmes, à simplifier les examens, à rendre la vie scolaire plus saine et plus gaie. Quels seront les résultats de ces efforts? Il serait téméraire de le prédire. Dans une œuvre de ce genre, les rapports, les décrets, les arrêtés ne sont que le point de départ, le mouvement initial de la réforme; c'est à l'administration de veiller à ce que les chefs de nos établissements l'appliquent, non pas en fonctionnaires d'une bureaucratie, mais en véritables éducateurs, avec l'intelligence et le dévouement qu'elle est en droit d'attendre d'eux.

C. BAYET.

L'ORTHOGRAPHE DE NOS PÈRES

ET CELLE DE NOS ENFANTS

Parmi les questions actuellement à l'ordre du jour, il en est une qui a le rare privilège d'intéresser presque tout le monde, et de susciter par conséquent des polémiques très vives, c'est la question de l'orthographe. En matière d'orthographe comme en fait de politique, il y a des partis, des conservateurs à outrance, des radicaux pleins d'audace, des modérés qui constituent la foule. Les premiers sont heureux de penser que l'art d'écrire correctement n'est pas accessible au vulgaire; pour rien au monde ils n'abandonneraient la supériorité qu'ils croient avoir parce que jamais ils ne font une faute d'orthographe. Plaignez-vous à eux des difficultés sans nombre qui vous arrêtent quand vous voulez écrire tel ou tel mot, ils n'écoutent pas; ils jugent même que l'Académie française, quand elle a publié en 1878 une nouvelle édition de son Dictionnaire, et permis ou pour mieux dire prescrit d'écrire : *diphtongue, rythme, phtisie, revision,* au lieu de *diphthongue, rhythme, phthisie, révision*, etc., est entrée d'une manière bien inconsidérée dans la voie des concessions et des capitulations.

En face de ces partisans de l'ancien régime se dressent parfois des révolutionnaires qui voudraient renverser de fond en comble un édifice vermoulu, c'est ainsi qu'ils nomment notre système orthographique. On doit, disent-ils. écrire comme on prononce, et supprimer toutes les lettres inutiles. Ces novateurs admirent sans doute la phrase célèbre du caporal d'ordinaire qui déplorait en son patois la mauvaise qualité du pain et son peu de cuisson, et rédigeait ainsi son rapport : *Pin-pa-bon-é-pa-zacé-kui.* Volontiers, ils annonceraient la mort d'une personne en ces termes LÉDCD (elle est décédée).

Mais ces iconoclastes farouches sont en petit nombre, et c'est tout au plus si leurs récriminations violentes et leurs projets de réforme *ortografik*' obtiennent de temps à autre un succès de

gaieté (1). La masse n'est pas avec eux; elle subit sans murmurer les lois qui lui sont imposées, et ne songe même pas à demander qu'on en abroge quelques-unes. On a dit à nos contemporains que le fait de mettre ou de ne mettre pas l'orthographe distinguait seul, en ce siècle d'égalité, le bourgeois du palefrenier endimanché, la maîtresse de maison de la cuisinière en toilette; ils ont donc appris l'orthographe, et ils la font apprendre à leurs enfants, d'autant plus que les jurys d'examens, à tous les degrés de la hiérarchie, se montrent intraitables sur cette question. Mais parmi les modérés eux-mêmes, il est des hommes qui déplorent en secret un tel état de choses. Il leur paraît infiniment regrettable de perdre sept ou huit ans pour obtenir un résultat si mince, pour arriver en somme à dessiner de mémoire, sans en omettre ou sans en altérer une seule, les différentes lettres dont se composent les mots. On parvient, disent ces modérés, à orthographier convenablement le français moderne; mais si par malheur on cherche à s'instruire davantage, les résultats acquis vont se trouver compromis. Apprendre l'espagnol ou l'italien, c'est déjà bien dangereux à ce point de vue, on risque d'écrire *ortografe* ou *filosofie*! Que sera-ce, si l'on a la curiosité de lire nos vieux auteurs dans les anciennes éditions, si l'on songe en écrivant aux lois de l'étymologie, de l'analogie ou de la phonétique? Un membre de l'Institut qui savait le français aussi parfaitement que possible, Charles Thurot, avouait avec une simplicité charmante que l'orthographe d'usage le mettait chaque jour dans le plus grand embarras. « Si je réfléchis en écrivant un mot douteux, disait-il parfois à ses élèves de l'École normale, je suis perdu, j'écris *aggrégation*, *allourdir*, *consonance*, etc., je n'ai plus alors qu'une ressource, je laisse aller ma plume en songeant à autre chose, et je me demande ensuite si les mots tels que je viens de les écrire m'auraient ou non attiré des réprimandes quand j'étais écolier. » Et voilà où en arrivent ceux qui cherchent encore à s'instruire quand ils ne sont plus sur les bancs de l'école!

Frappés de ces inconvénients, des hommes qui ne sont ni conservateurs à outrance ni révolutionnaires voudraient que l'on fît enfin *quelque chose* pour tâcher d'y remédier. Voilà pourquoi, dans ces derniers temps, on a vu des universitaires, des membres

(1) En 1827, un d'entre eux fit imprimer une brochure dont on rendit compte en ces termes : « M. N... publie le livre suivant : *Apel o Fransé, réforme ortografique*. Il ne doute point du sugsé, il prétend avoir pour lui un profésour de rétorique, un qolonel et le directeur de la *Revu ansiclopédique*. » Ce réformateur compta, dit-on, jusqu'à 33 000 adhérents; mais sa réforme, qui remonte à 60 ans, vécut tout juste ce que vivent les roses.

de l'Institut, des professeurs de français à la Sorbonne et au Collège de France adhérer dans une certaine mesure au projet de réforme que soumet à l'Académie française M. Louis Havet, un savant distingué doublé d'un novateur très audacieux (1). La plupart de ceux qui ont signé la pétition dont il s'agit ne demandent pas de modifications radicales, ils savent trop bien qu'elles seraient impossibles. Constituer de toutes pièces une orthographe nouvelle, fût-elle parfaitement simple et conforme aux lois de la logique, ce serait en ajouter une de plus à celles que la langue française a déjà subies; ce serait compliquer la difficulté, à moins pourtant qu'un nouvel Omar ne parvienne à détruire tous les ouvrages imprimés ou manuscrits orthographiés à la manière ancienne, contraires par conséquent au nouvel Alcoran, et qu'il n'en reste plus un seul exemplaire sur la surface du globe. Les hommes dont je parle seraient désolés, si l'on obtenait un semblable résultat, car ils aiment les vieux livres et les anciens manuscrits; ils se contenteraient pour eux et pour leurs enfants de modifications en petit nombre et surtout de simplifications; ils souhaiteraient en un mot *que l'on fît quelque chose*. Le malheur est qu'ils ne s'entendent pas bien entre eux, les uns prétendant abolir ceci et conserver cela, les autres au contraire tenant beaucoup à ce qu'on veut supprimer et faisant bon marché de ce qu'on voudrait garder. Les uns raisonnent sur des principes, les autres font intervenir des questions de sentiment; dans ces conditions-là il est impossible d'aboutir. Mais pourquoi ne laisserions-nous pas de côté, pour quelque temps du moins, les sentiments et les principes? Ne serait-ce pas le cas d'appeler à notre secours la meilleure de toutes les conseillères quand il est question de prendre un parti, je veux dire l'histoire? En politique, ceux qui la savent bien ont sur tous les autres une supériorité marquée; il pourrait en être de même dans le cas présent, puisque notre orthographe a son histoire, et une histoire fort curieuse. Nous nous plaignons des bizarreries, des « chinoiseries » de l'orthographe moderne, mais a-t-elle toujours existé telle que nous la voyons? Les siècles qui nous ont précédés ont-ils attaché à la manière dont on écrit les mots autant d'importance que nous? exigeait-on dans les différents examens, — car il y a toujours eu des examens, et il y en aura toujours, — des compositions parfaitement orthographiées? Méprisait-on les personnes qui n'écrivaient pas « congrûment », pour employer l'adverbe cher à Bélise?

(1) V. surtout la récente brochure de M. Havet : *La simplification de l'orthographe*. Paris, Hachette.

Enseignait-on dans les collèges, dans les écoles primaires ou dans la famille, quand il s'agissait d'une éducation particulière, cette science qui tient une si grande place dans notre pédagogie contemporaine? Tâchons de répondre à ces différentes questions; jetons un coup d'œil sur le passé pour éclairer le présent, voyons ce qu'a été l'orthographe de nos pères; peut-être nous sera-t-il facile alors de juger ce que pourrait, ce que devrait être la nôtre, ou du moins celle de nos enfants.

On sait avec quel soin les instituteurs et autres maîtres de la jeunesse enseignent l'orthographe à leurs élèves : ils leur font faire par centaines, sinon par milliers, des dictées et des exercices de toute nature, orthographiques ou cacographiques; ils punissent sévèrement quiconque a péché par ignorance ou par étourderie; ils encouragent les autres en prodiguant les récompenses, et il faut voir comme les parents sont heureux et fiers quand leur enfant a remporté le *prix de dictée* à l'école primaire ou au collège. Or j'ai beau lire et relire les anciens plans d'études, les programmes des petites écoles et des collèges avant et pendant la Révolution, l'orthographe n'y figure à aucun titre. Le bon Rollin se plaint même, au commencement de son *Traité des études*, que cette partie de la grammaire soit assez ordinairement « ignorée ou négligée, *et quelquefois même par les plus savants* ». Ce n'est pas des écoliers qu'il entend parler, mais des hommes faits, et le renseignement est bon à recueillir. « Ce défaut, ajoute Rollin, selon toutes les apparences vient de ce qu'ils n'y ont pas été exercés de bonne heure. » Il avertit donc les maîtres d'y donner un soin particulier. Un peu plus loin il émet le vœu que les régents d'un même collège s'entendent sur la façon d'écrire *debvoir* ou *devoir*, *tiltre* ou *titre*, *poulmon* ou *poumon*, etc. et cela pour que les écoliers « ne soient pas obligés de changer d'orthographe à mesure qu'ils changeront de classe ». Il est vrai qu'en changeant de collège ils étaient exposés au même inconvénient. Les ouvrages classiques du jésuite Buffier, ceux qu'il destinait aux « pensionnaires du collège Louis-le-Grand, ses élèves », sont orthographiés de la manière la plus bizarre; il écrit *géografie*, *chronologie*, *histoire universéle*, *litérature*, *sience*, *périfrases*, *strophes*, *idile*, *poésie lirique*, *entousiasme*, *Jésus-Chrit* et *christianisme;* c'est vraiment la tour de Babel.

Si les choses se passaient de la sorte en 1726, alors que Voltaire avait trente ans, on peut juger de la façon dont l'orthographe était traitée dans les collèges sous le règne de Louis XIV. Pour-

quoi d'ailleurs se serait-on embarrassé d'une telle étude, alors que le français était, je ne dis pas relégué au second plan, mais absolument sacrifié dans ces établissements où l'on apprenait à parler et à composer en latin. « Vous écrivez le français comme si c'était votre langue maternelle, » disait un jour à Rollin auteur de l'*Histoire ancienne* le chancelier Daguesseau justement étonné. On n'enseignait donc pas l'orthographe dans les collèges sous l'ancien régime; le mot ne se trouve même pas, chose digne de remarque, dans un certain nombre de dictionnaires français-latins à l'usage des classes, publiés en 1636 et en 1675, alors que le lexique latin-français correspondant mentionne ORTHOGRAPHIA, *la manière et science d'escrire chacun mot par les lettres* (1). Des dictionnaires justement estimés alors, comme ceux de Danet, de Richelet, de Joubert, écrivent le mot orthographe sans *h* après le *t*, et l'auteur d'un Traité d'orthographe écrit *to* jusqu'à la page 170 et *tho* dans la dernière partie de son livre (2). Un écolier qui se servirait aujourd'hui de ces livres classiques faits pour ses camarades du temps jadis y apprendrait l'art de faire une infinité de fautes que son étourderie n'avait pas prévues, il serait perdu sans ressource. Mais au XVIIe siècle, pour devenir maître ès arts ou pour obtenir les grades de bachelier en droit ou en théologie, les jeunes gens n'avaient pas besoin de savoir écrire une ligne de français; pour les rendre meilleurs latinistes, on allait jusqu'à leur défendre de parler français en récréation!

Mais avant d'entrer au collège pour y étudier les langues anciennes, la rhétorique et la philosophie, l'enfant avait dû travailler chez ses parents ou à l'école, ne fût-ce que pour apprendre à lire; et sans doute ses premiers maîtres lui avaient enseigné l'art de ne pas faire de fautes grossières en transcrivant ses modèles d'écriture. N'oublions pas qu'au siècle de Louis XIV la plupart des enfants, même à la campagne, même les filles, apprenaient d'abord à lire le latin, car l'idéal était de les mettre à même de servir la messe ou de chanter au lutrin. Les maîtres et maîtresses d'école n'en savaient guère plus long que leurs écoliers, et enfin les « maîtres écrivains » qui ne s'appelaient pas encore professeurs de calligraphie, ou même professeurs de belles lettres, étaient en général fort ignorants. L'un d'entre eux, beaucoup plus instruit que ses confrères, a publié à la fin du règne de Louis XIV les *Éléments ou premières instructions de la jeunesse*, et cet ouvrage du sieur de Blégny est si curieux que je crois bon de

(1) *Dictionariolum latino-græco-gallicum*, F. Morel, Paris, 1636.
(2) *Dictionnaire de Faulcon*, au mot *Orthographe*, le Traité est de Jacquier.

le faire connaître avec quelque détail. Les modèles d'écriture, gravés avec le plus grand soin, y tiennent naturellement la première place, et l'on peut en les étudiant apprendre la « bonne métode ». Mais notre maître écrivain ne s'en est pas tenu là; il a voulu composer pour ses chers élèves un *Traité d'ortografe* et un *Traité d'aritmétique facile*. Le traité d'orthographe, le seul qui puisse nous occuper ici, se divise en deux parties distinctes : 1° *Les règles de l'ortografe conformes au bon usage;* 2° *Manière d'écrire correctement divers mots*. Étienne de Blégny savait son monde, car il instruisait les enfants de la noblesse; voyons donc, d'après son livre, comment on orthographiait chez ceux qui faisaient le bon usage. Nous apprenons ainsi qu'en 1712 il fallait écrire *Avocat* et non plus *Advocat*, *Blé*, *Pié*, *Múi*, et non *Bled*, *Pied*, *Muid*; « plusieurs écrivaient » *Filosophie*, *Fisionomie*, *Fantome*, *Gran*, *Secon*, *Blon*, *Rétorique*, *Caractère*, *Estomac*, *Almanac;* et l'auteur du *Traité* adopte ces façons d'écrire. Il explique à sa manière la fameuse règle des participes, pierre d'achoppement de tant d'infortunés, et il l'appuie des exemples suivants : la nouvelle que m'a DONNÉ votre lettre; l'honnêteté que m'a FAIT votre sœur; elles les ont APERÇU mangeant. « Ces participes doivent être invariables, dit-il, parce qu'ils sont immédiatement suivis d'un nom ou d'un verbe (1). » Les règles de la ponctuation sont exposées de même en grand détail, et voici le curieux spécimen qui les accompagne : « La paresse produit en l'homme un sommeil, qui est une image de la mort, et qui a les mêmes éfets; puisqu'il lui ôte l'action et le mouvement : c'est un sepulchre honteux pour les vivants : celui qui y demeure enseveli, n'est pas seulement privé de la gloire et de l'avantage, qui revient des actions vertueuses : mais sa vie est pleine de misères, de douleur et de nécessité. » Quant à la *Manière d'écrire correctenent divers mots*, c'est un lexique fort curieux; on y trouve en grand nombre des mots comme *anacorette, ciprès, décendre, éco* de la parole, *fan* de biche, *pan*, *taon*, *neud*, *taiter* la mamelle, *nartyr, martiriser, nége, peigne; nétoier, nettement, orfévrie, orizon, hipotèse, limonade, limonneux, paticerie, plote, saumont, solennel, solemniser, sous-brigadier, soudiacre, soutanne, soutanelle, tisanne,*

(1) Régnier-Desmarais, grammairien officiel de l'Académie française, s'est donné bien du mal pour embrouiller cette fameuse règle des participes. Il veut qu'on écrive : *Les peines que cet affaire m'a* DONNÉES et *Les peines que m'a* DONNÉ *cette affaire*. D'après cet oracle, il fallait écrire : Une ville que le commerce a RENDU puissante. Les hommes que j'ai vu partir. Les maux que leur a CAUSÉ la guerre, etc. (Traité des participes, dans le *Traité de grammaire française*, 1706.)

trote, *trotter*, etc. Ce lexique paraît fait avec soin, et personne au XVIIe siècle n'était choqué des inconséquences que nous y relevons presque à chaque ligne, tant il est vrai que ni au collège ni dans les familles distinguées on n'accordait à l'orthographe l'importance qu'elle a usurpée depuis.

C'était bien pis encore dans les petites écoles ou, comme nous disons maintenant, dans les écoles primaires. Jusqu'à la Révolution, les instituteurs enseignaient uniquement la lecture, l'écriture, le catéchisme et l'arithmétique réduite aux quatre règles. Les grammaires françaises n'avaient pas droit de cité dans ces établissements, et c'est en vain que l'auteur d'une grammaire, l'avocat Restaut, souhaitait en plein XVIIIe siècle que « l'étude de la langue française s'introduisît jusque dans les petites écoles ». Les couvents de filles n'étaient pas plus favorisés, et le même Restaut se plaignait encore que la grammaire française et l'orthographe ne fussent pas enseignées aux femmes (1). Il y avait pourtant un petit livre que les maîtres et maîtresses d'école mettaient volontiers entre les mains des enfants du peuple, c'était la *Civilité puérile et honnête*. Les auteurs de ce manuel, non contents d'apprendre à l'enfant qu'il faut « cracher par terre et marcher adroitement sur son crachat », ont cru devoir lui donner une nomenclature des mots les plus usuels, avec la manière de les écrire. On y voit, non sans quelque surprise, dans un nouveau *Traité d'ortographe très utile pour aprendre à lire et écrire correctement*, des façons d'orthographier comme celles-ci : « *Abesse* de convent (*sic*), *anchre* de vaisseau, *ancre* pour écrire ; *balle* de paume, *bale* de mousquet, *balet* pour balaïer ; *cornette*, officier de guerre, *cornéte*, coëfe de femme ; *épics de bled; lyon*, roi des animaux, *Lion*, ville ; *pant* de muraille, *puit, quard* d'heure ; *thoux*, rhume, etc. »

De ces exemples, qu'il serait facile de multiplier, il ressort donc avec la dernière évidence que l'on n'enseignait l'orthographe aux enfants, au moins d'une manière rigoureuse, ni au collège, ni à l'école, ni dans la famille. Mais, dira-t-on peut-être, on l'enseignait, puisqu'un parfait ignorant devenu très riche et désireux de

(1) Un ouvrage en deux volumes imprimé à *l'Ille* en 1759, les *Études convenables aux demoiselles*, consacre soixante-dix pages à la poétique et quatorze à l'orthographe ; le mot est même écrit avec *tho* à la page 34 et *to* de la page 39 à la page 53. On y dit que les guides de cet art sont : « la raison qui veut qu'on ait égard à l'étimologie des mots, et l'autorité qui veut qu'on suive la manière d'écrire des bons auteurs. » On ajoute que plusieurs mots ne s'écrivent pas comme ils se prononcent ; ex : *Europe* qui se prononce Urope. Parmi les exemples choisis pour apprendre à distinguer les homonymes, on lit les suivants : Il *dorre*. *Goute* d'eau. Il porte la *hote*. *Mord*, frein d'un cheval. Le *cigne* est blanc. Un beau *tein*. Son plumage est *verd*.

s'instruire, M. Jourdain, prie son maître de philosophie de la lui apprendre. La réponse à cette objection est fort aisée, car si M. Jourdain veut apprendre l'orthographe, il demande à y joindre l'almanach « pour savoir quand il y a de la lune et quand il n'y en a point ». Les deux études vont de pair à ses yeux, et la sottise du bourgeois gentilhomme éclate en ce sens qu'il cherche à se faire enseigner des sciences fort inutiles; c'est une nouvelle preuve du peu de place que l'orthographe tenait autrefois dans les études. Une autre preuve, et non moins concluante, c'est que dans *Jeannot et Colin*, le délicieux conte de Voltaire, il n'est même pas question d'apprendre l'orthographe au jeune marquis de la Jeannotière.

L'enfant devenu jeune homme était bien obligé de savoir une infinité de choses qu'on lui avait laissé ignorer au collège, par exemple la littérature française, l'histoire de France et l'histoire moderne, la géographie, le dessin, la musique, l'équitation et l'escrime. Peut-être alors faisait-il effort pour savoir au juste comment s'écrivent les mots de la langue française; il nous reste donc à voir le plus brièvement possible ce qu'a été au XVIIe et au XVIIIe siècle l'orthographe des plus grands personnages, des rois et reines, des seigneurs les plus qualifiés, des femmes les plus distinguées, et enfin celle des gens de lettres et des grammairiens eux-mêmes; un tel examen ne sera pas sans fournir au lecteur attentif quelques sujets de réflexion.

On sait avec quel soin la mère de Henri IV avait fait élever son fils : ce petit Béarnais qui pouvait aspirer à la couronne de France ne se trouva nullement dépaysé lorsque les événements l'eurent enfin placé sur le trône, et jamais il n'aurait eu l'idée de dire, comme Mazarin, que son cœur était bien français si son langage ne l'était pas. Il y a plus, Henri IV, qui a beaucoup écrit, est regardé à juste titre comme un des plus grands prosateurs de son temps. Ses lettres sont un modèle du genre, et l'on ne peut rien souhaiter de plus alerte, de plus naturel, de plus vraiment français. Mais quelle orthographe, bons dieux! on n'en connaît pas de plus détestable, si ce n'est peut-être celle de Napoléon. Voici, d'après un fac-similé publié récemment, ce qu'il écrivait en 1600 à Marie de Médicis qui n'était pas encore sa femme :

« Chambéry, 24 aoust 1600.

« despuys le partemant de M. le grand constance est arryvé, don jay receu un extreme contantemant, pour auoyr ceu bien

partyculyeremant par luy de uos nouuelles, Je uous remercye ma belle mettresse, du presant que uous mauès anuoyé, Je le metré sur mon abyllemant de teste sy nous uenons à un combat, et donneré des coups despée pour l'amour de uous, Je croys que uous mexanteryès bien de uous randre ce temoygnage de mon afectyon, mes an ce quy est des actes de soldat je nan demande pas conseyl aus fames,

« ... ce XXIIIIe dout (1). »

Les autres rois de la maison de Bourbon écrivaient peu, et ils avaient même, comme l'on sait, un secrétaire de la main chargé de contrefaire officiellement leur écriture, ce qui rend parfois les vérifications difficiles. On lit pourtant dans un billet bien authentique de Louis XV, à la date du 13 décembre 1760, des mots comme sçituation, tranquiliser, je vous accorderes cette grace, un bon soutient, etc. (2).

Louis XVI et Marie-Antoinette n'écrivent pas mieux, et l'orthographe des souverains français ne peut en aucune façon être proposée comme un modèle à suivre, même pour ceux qui s'obstinent à écrire *Henry* et non *Henri*.

Les grands seigneurs, les plus hauts dignitaires du royaume, magistrats, prélats ou maréchaux n'étaient guère plus instruits que leurs maîtres sous le rapport de l'orthographe. Quelques-uns, comme Retz et le maréchal d'Huxelles, ne savent même pas au juste comment s'écrit leur nom; le célèbre coadjuteur signe tantôt Retz, tantôt Rets ou même Rais; et l'on trouve alternativement Usselles, Husselle, Huxelles et d'autres formes encore dans les lettres du maréchal (3). Vauban, qui était si instruit, ne savait pas l'orthographe. Dans un billet de six lignes en réponse à des félicitations, il parle de la dignité à laquelle le roi a bien voulu *lellevér*, il en témoigne sa *reconneissance*, il en est pénétré à un point qui ne *ce* peut *exprimér*, et il remercie de tout son *ceur*.

Saint-Simon, écrivant son testament en 1754, au beau milieu

(1) Kaulek et Plantet, *Recueil de fac-similés pour servir à l'étude de la paléographie moderne*. Paris, Armand Colin.

(2) Même recueil.

(3) Il est vrai de dire que c'était bien autre chose au moyen âge; dans les chartes originales de Joinville on trouve les mots *Jean, sire de Joinville, sénéchal de Champagne* écrits de onze manières différentes, il est appelé dans des actes scellés de son sceau parfaitement authentique : *Jenville, Joingville, Jonvile, Genvile, Gienville*, etc.; il est tantôt *seneschaus* ou *senechas*, tantôt *senechaix*, ou *seneschaix*, et il habite la *Champaingne* ou *Champenne* ou *Champegne;* dans une seule et même charte on trouve jusqu'à trois orthographes différentes de son nom et de son titre.

du siècle de Voltaire, *recomande* son ame à Dieu en *toutte* humilité; il ordonne qu'on dise deux *mil* messes après son *décèds* pour lui et pour sa *tres chere éspouse*; il lègue à ses amis et à ses serviteurs des *ustenciles*, des croix bordées de *métail*, des *mignatures*, des *jettons* d'argent; il écrit *enchiffrement* pour *enchifrènement*, cinq *cent* francs, *comode*, *instament*, *scisiesmement*, etc.; en un mot il traite l'orthographe avec tout le dédain qu'un duc et pair pouvait avoir pour les choses vulgaires.

Les femmes les plus distinguées n'étaient d'ailleurs pas en reste quand il s'agissait d'orthographier d'une manière fantaisiste; Mme de Chantal ou de Chantail, car elle-même ne savait pas bien comment on écrivait son nom, était à coup sûr une personne instruite et distinguée; voici pourtant, d'après un fac-similé publié récemment, un spécimen de son orthographe :

« Il ait deia trop tart pour rendre conte de mon arivée issy. Tout cela seit fait fort heureusement grasse adieu. »

« .. Nous leur avons fait faire des ofre et tout plain d'autre propositions elle ni veulle antandre et jusqissy les deux partis témogne de vouloir tenir bon chacun en sa pretantion. »

La première duchesse de Longueville, la Mère Angélique Arnauld, la marquise de Sévigné, la comtesse de Grignan, Mme de Montespan, Mme Racine enfin, pour ne pas multiplier indéfiniment les exemples, traitaient l'orthographe d'une façon aussi cavalière; toutes auraient été refusées à ce qu'on appelle aujourd'hui l'examen de seize ans, en voici quelques preuves entre cent.

Lettre de la duchesse de Longueville, 11 *mars* 1627.

« Monsieur feron honorant de tout mon cœur le dessain destablir un monastere a paris en lhonneur du s^t^ sacrement Je me suis resolue d'en estre la fondatrice et pour cet affect Je vous prie poursuivre lafaire en mon nom et den informer monsieur le cardinal barbarin et monsieur le cardinal bentiuoglio et Monsieur de betune pour lesquels Je vous envoye des lestres que vous leurs presenterez de ma part si vous avez besoin d'une procuration de moy faicte sen dresser une minute et Je vous la feray expedier Icy cependent ceste lestre vous en servira et vous asseurera que Je vous sauray tres bon gre de la peine et du soing que votre zelle vous faict apporter en un cy sainct œuvre (1). »

(1) Copiée sur l'autographe.

Fragment de lettre de la Mère Angélique, 25 mars 1627.

« Mon R. Pere JC. se donant a nous vous sanctifie par sa grace, nous avons receu vos secondes [lettres] avec beaucoup de joye ne nous etonnant pas des dificultes bien que jay bien compassion de vous qui les soutenes mais jespere que JC. la gloire duquel seule vous regardes En cette negossiassion vous fera sentir son assistance tres particuliere nous avons distribue vos lettres celles de Mr vincent a luy meme et luy celle de Mr du val qui la receue de tres bon cœur mais qui trouvant beaucoup de dificultes a lafeire En veut parler au R. P. de Condren avent que den escrire Ce qui ne cest peu faire avent que ce courier partit ce cera dieu aydant pour le premier Mr vincent a une affection pour lafeire toute entierre et dit que desia Il jouit des fruitz quelle aportera... Mr messier estoit a beauves... il ne peut se me samble avoir plus dafection a lafeire quil en a... cest un homme qui ne ce veut point meller dafeires... il en trouverra... Je pance que mon frere... M. la Duchesse de Longueville se rent fondatrisse... feire faire... un asar... fiebvre quarte ou carte... reponces... reigles... petit extret... venerassion... invocassion et protection... passience... fondassion... nous comende... obeissence... necessere... difficille... congregassion... vous nous ustes escrit... Je lale trouver... une pancee... Elas!... Je men alé et ni pançois plus... le landemin... lon advence rien (1). »

Fragments de lettres de Madame de Sévigné.

« Vous me permettrés de souhaitter la paix... demeurer dacort... perte iréparable... je suis reduitte... jay soufert... vous pourois je... augmantation... abcence — indiferent — jonore — raport — temperamment — les febles — nous avons comancé — tranquilité — avanture — contante — macoutumer — je suis sy plaine de vous — soufrir — suportable, etc. (2). »

Fragment d'une lettre de Madame de Montespan.

« Je suis bien fâchée que les soupsons de vostre Altesse roialle est eu de sy juste fondeman et que vous soiies an nestat de perdre

(1) Copiée sur l'autographe.

(2) D'après les fac-similés de la grande édition Monmerqué; Mme de Grignan, une femme savante pourtant, écrit de même *comerce, suplie, dificile, cest ce qui la enpesché de ce donner l'honneur de vous escrire*, etc.

un homme quy me parest sy nesaisere au personne ausquelle il est attaché... Je puis asest vous dire la part que je prans a vostre douleur. Toutte selle que vous avest me sont tres sansible et selle s'y me parest si resonable que je la sans doublemant (1). »

Fragment d'une lettre de Madame Racine.

« Je vous escry mon chere fils aupres de votre pere quy le voulloit faire luy mesme je len et enpêché ayant un remeide dans le corps et ayant esté fort fatigué hier de lemetique quon luy fit prendre lequelle a eue tout le suces qu'on en pouvoit espéré... (2). »

La marquise du Châtelet, la divine Émilie de Voltaire, n'écrivait guère mieux cinquante ans plus tard, et pour tout dire en un mot, sous l'ancien régime, bourgeoises et grandes dames affichaient un même mépris pour une science que cultivent avec tant de soin les petites filles d'aujourd'hui.

Les académiciens d'ailleurs, depuis Balzac jusqu'à Voltaire, auraient eu mauvaise grâce à critiquer l'orthographe des femmes; pour être comme l'on dit maintenant un peu plus étymologique et un peu moins phonétique, la leur ne serait pas mieux accueillie par les différents jurys d'examen qui fonctionnent au XIXe siècle, même dans l'enseignement primaire (3).

Le bonhomme Chapelain, l'auteur de la *Pucelle*, écrivant en prose ainsi que le lui conseillait Boileau, aurait à rendre compte de façons d'écrire comme les suivantes, que je prends au hasard dans sa correspondance imprimée récemment : *Aquité, Traittement, Embaras, Cachetté, Que je face, Addresse, Voysin, Fidelle, Ancre et papier, Autresfois, Honnorer, Rabbattre, Pancher, Termomètre, Punctualité, Rendre conte, Le conte de Fiesque, Vingt milles hommes, Balladin, Bouffond, Sinonime, Ortographe, Bibliotèque*, etc.

Bossuet, qui fut chargé d'enseigner le français au jeune fils de Louis XIV, écrivait sans sourciller *Aspec, Profite, Je ne me rons pas létomac, Le tans, La sciance, Atandre, Guarentir, Corp, Pront,*

(1) D'après une copie tirée sur l'autographe passé récemment dans une vente.

(2) D'après un fac-similé; l'original est à la Bibliothèque nationale.

(3) Un académicien du XVIIIe siècle, qui voulait tenter une réforme orthographique, le célèbre Duclos, écrivait à ce propos : « L'ortografe des fames, que les savans trouvent si ridicule, est plus raisonable que la leur. Quelques-unes veulent aprendre l'ortografe des savans, il vaudrait bien mieux que les savans adoptassent cèle des fames, en y corigeant ce qu'une demi éducation y a mis de défectueus, c'est-à-dire de savant. » Cité par M. Michel Bréal, *la Réforme de l'orthographe* (1890). — Cet article était complètement achevé lorsque parut la magistrale étude de M. Bréal.

Goustez et plus loin *Gouttant, Progez, Vreiment* et *vraiment* deux lignes plus bas, *Regle* et *reigle* dans la même ligne, *Derenavant, Panchant, Consistence*, etc. C'est par milliers que l'on pourrait compter dans ses manuscrits les formes analogues.

Racine, dans une de ses lettres, se dit bien obligé de la *Promtitude* avec laquelle on lui a fait *Responce*. Lui aussi écrit *Conter* sur quelqu'un, sauf à écrire cinq lignes plus bas Rendre *compte*. Il dit que sa femme *envoyera une boëtte*. Par son testament il voulut être inhumé aux *piez* de M. Hamon, et ce testament est daté par lui du dixième octobre *mille* six *cens quattre* vingt dix huit. La Rochefoucauld, l'auteur illustre des *Maximes*, était surtout gêné par les doubles lettres, dont il ignorait absolument l'emploi; il écrivait par exemple *Accquerir, Cellebre, Toutte, Parolle, Zelle, Utille, Cella* ; mais d'autres fois il écrivait *Parole, J'aprens, Ambarassant, On soufre, Monoie, Assiete, Fame, Sotise*, etc. La Bruyère, un auteur correct si jamais il en fut, présente dans ses lettres autographes les incorrections suivantes : *Stile, Goutière, Encor* (en prose), *Eschaufféz, J'y fis cuïr un gasteau, Parrein et marreine, S'il pleuvera ou s'il ne pleuvera pas*, etc. Bonaparte enfin, à l'âge de 18 à 20 ans, parlait en ces termes d'un oncle malade : « S'il asseie de remuer les genoux des douleurs égus lui font cesser son accion (1). »

Multiplier les exemples analogues serait chose aussi aisée que fastidieuse; pour faire court je n'en citerai plus qu'un, mais le plus important de tous, celui de Voltaire. On dit tous les jours que notre orthographe moderne vient de lui, et cela parce qu'il a proposé de substituer la diphtongue *ai* à *oi* dans les imparfaits et dans le mot *français;* on va voir ce qu'il en faut penser.

Voltaire, âgé de 17 ans et encore élève des jésuites, adressait à un de ses camarades de collège, en 1711, des lettres qui ont été publiées (2), et dans lesquelles je remarque les formes suivantes : *Souhaitter, Desja, Retraitte* (*Retraite* quelques lignes plus bas), *Stile, Aprez, Loing, Chatau* (deux fois de suite), *Vous faittes* et *Vous faites* dans la même ligne, *Conois, Etois-ce* (deux fois), *Eguise, Jésuittes* et *Jésuite* dix lignes plus bas, *Soufrez*, Deux moines se sont *cassez* le nez, Le nonce nous a *donnez* huit jours de congez. Je *vois* ecrire (c'est-à-dire je *vais*), etc.

(1) *Histoire de la littérature suisse* de M. Godet.

(2) Tous les exemples qui suivent sont empruntés à l'excellente édition de M. Louis Moland (tomes 33-50). M. Moland a cru devoir imprimer les lettres de Voltaire avec l'orthographe de nos jours, et il a eu raison, toutefois, pour satisfaire la juste curiosité du lecteur, il a conservé leur forme primitive à quelques lettres et billets d'un intérêt tout particulier, et c'est de là que sont tirés les exemples qui vont suivre.

En 1732, dans une lettre au duc de Richelieu, il écrit *Aparence, Drapaux, Je serois, J'allois, Tueroit, Je croi, Soufrira.*

En 1759, il écrit *Téâtre* trois fois dans une même lettre, *théâtre* deux fois dans la lettre suivante, *Magazin, Toutte, Amitiez.*

Lettre de 1760 : *Jetter, Contract, Embarassant, Autheur, Procez, Greffe* et *Grefe, Qu'es ce donc? Plustôt, Chifrer, Inlisible.*

Lettres de 1769 et années suivantes : *Monnoye, Acolade, Voicy, Voylà, Masson, Aujourdhuy*, et *Aujourd'hui, Carosse, Colationner, Caffé, Voiage, Scaura, Citoien, Poura*, etc.

Enfin tout le monde connaît une des dernières lettres écrites en 1778 par Voltaire mourant :

« Je scai bien ce que je désire mais je ne scais pas ce que je feray je suis malade je soufre de la tète aux pieds il ny a que mon cœur de sain, et cela nest bon a rien. »

Ainsi notre orthographe actuelle ne vient pas de Voltaire (1), le patriarche de Ferney ou de Fernex ne perdait pas son temps à compter les lettres de tous ses mots; il cherchait surtout à penser juste et à s'exprimer en termes excellents, et en cela il suivait l'exemple de Malherbe, le tyran des mots et des syllabes, l'exemple de tous les grands écrivains du siècle de Louis XIV et du sien.

Est-ce à dire qu'avant le XIXe siècle personne n'ait tenté de réglementer l'orthographe, de la ramener à des principes un peu plus fixes? On se tromperait étrangement si l'on avait cette pensée, car les essais de réforme ont été très nombreux; mais tous ont échoué devant l'indifférence ou le mauvais vouloir des lettres des grammairiens et du public lui-même. Au XVIe siècle, il y avait déjà deux partis en présence; les uns prétendaient que l'on doit tenir le plus grand compte de l'étymologie, et pour faire étalage de leur science ils introduisirent une infinité de lettres, qui ne se prononçaient pas ; ils écrivirent *aultre, tiltre, advocat, espic*, et même *scavoir*, parce que ce mot leur paraissait dériver du latin *scire* comme les précédents dérivaient de *spica, advocatus, titulus, alter*. D'autres au contraire voulurent conserver dans la mesure du possible les façons d'écrire que leur avait transmises le moyen

(1) Voici en quels termes l'auteur d'un Dictionnaire justement estimé, J.-Ch. Laveaux, s'exprime à ce sujet dans sa préface (1820) : « Jusqu'ici nous nous étions conformés à l'Académie en n'adoptant point l'orthographe de Voltaire ; mais cette Compagnie ayant décidé qu'elle suivrait dans son nouveau Dictionnaire cette orthographe, qui est généralement reçue aujourd'hui, même dans les actes du gouvernement, nous avons cru devoir nous soumettre à cette décision. D'ailleurs les lettres *ai* ne représentent pas plus le son *é* que les lettres *oi*, et c'est une irrégularité substituée à une autre. »

âge, et quelques-uns poussèrent l'amour de la réforme aussi loin que l'ont pu faire les révolutionnaires de nos jours. C'est ainsi que Sylvius (Jacques Dubois), Meigret, Pelletier du Mans et Ramus au XVIe siècle, Lesclache et Lartigault au XVIIe, pour citer seulement les principaux, prétendirent rapprocher l'écriture de la prononciation, et constituer une orthographe nouvelle. Mais ces réformateurs s'accordaient si mal entre eux qu'ils devinrent la risée du public. Un grammairien célèbre du XVIIe siècle, Régnier-Desmarais, s'est même amusé, pour faire voir le ridicule de leurs prétentions, à montrer ce que deviendrait, d'après leurs différents systèmes, la simple phrase : *Suivre l'exemple des gens sages.*

SYLVIUS : *Suiv-re l'ecsemple des g-ents sag-es.*

MEIGRET : *Suivre l'eczample des jans sajes.*

PELLETIER : *Suivre l'example dé g-ans sages.*

RAMUS : *Suivre l'éxample dés jén saje.*

LESCLACHE : *Suivre l'example des jans sajes.*

LARTIGAULT : *Suivre l'eczanple des jans sages.*

Les gens sages n'ont pas cru devoir suivre l'exemple de ces rêveurs, et au XVIIe siècle la lutte se trouva circonscrite entre les partisans de l'ancienne orthographe et les sectateurs de la nouvelle. L'ancienne orthographe, ainsi nommée sans doute parce qu'elle datait de la Renaissance et était par conséquent très nouvelle, tenait le plus grand compte des origines grecques ou latines ignorées au moyen âge, elle prodiguait les lettres doubles, les *s*, les *h*, et s'éloignait comme à plaisir de la prononciation courante. Régnier-Desmarais, dans sa fameuse grammaire de 1706, où la question est traitée *ex professo*, en a donné, sinon des règles bien précises, du moins des exemples en très grand nombre. D'après lui et d'après l'Académie dont il était le porte-voix, il aurait fallu écrire *Fidelle*, *Abbaisser*, *Abbonner*, *Abboyer*, *Addonner*, *Aggreger*, *Aggrandir*, *Appaiser*, *Applatir*, *Galle*, *Jallon*, *Sallon*, *Appeller*, *Ampoullé*, *Empennacher*, *Chommer*, *Limonnade*, *Duppe*, *Frippon*, *Sappe*, *Marroquin*, *Jetter*, *Beautez*, *Pastez*, *Vous creutes*, *Escraser*, *Escran*, *Esgorger*, *Desja*, *Tousjours*, etc. C'est là surtout ce qui caractérise l'orthographe dite *ancienne*. La *nouvelle*, plus conforme aux habitudes du moyen âge, supprimait sans hésiter les lettres qui ne se prononçaient point, et le respect des origines grecques ou latines ne l'arrêtait pas un seul instant; elle écrivait hardiment *Tresor* et non *Thresor*, *Téâtre*, *Téologie*, etc. L'Académie française, la plupart des hommes de lettres et les représentants-nés de la tradition, comme les magistrats, les greffiers, les notaires surtout, qui trouvaient leur style « fort bon » et

ne voulaient pas se faire « siffler de tous leurs compagnons », tenaient pour l'orthographe ancienne; les gens du monde, certains auteurs de pamphlets ou de livres de vulgarisation, les ouvriers typographes surtout, cherchaient à faire prévaloir la nouvelle (1). Mais les dissentiments qui régnaient à ce sujet ne dégénérèrent jamais en guerre ouverte; la question de l'orthographe ne suscita point de luttes épiques comparables à la fameuse *Querelle des anciens et des modernes*. La raison de ce fait est bien simple : les partisans de l'un et de l'autre système n'avaient pas cette foi qui transporte les montagnes et les fait battre les unes contre les autres. Comme ils n'étaient pas très sûrs de posséder la vérité, force leur était d'admettre les contradictions, et ils toléraient l'opinion opposée à la leur. Sentant bien qu'ils ne pouvaient pas invoquer en faveur de leurs préférences des lois positives, ils se faisaient mutuellement des concessions. Régnier-Desmarais reconnaît qu'il faut céder quand « un long et constant usage a dérogé absolument » aux règles fondées sur l'étymologie et sur l'analogie (2); il convient que l'on doit supprimer la lettre *b* dans *Devoir* et *Dette*, et la lettre *p* dans *Escrire*. Il souhaite que l'on conserve la lettre *s* dans les mots dérivés du latin comme *Maistre*, *Beste*, *Feste*, mais il ajoute aussitôt : « Comme le caprice de l'usage est ce qui a presque tout fait, on ne peut guère proposer de règles là-dessus (3). » Il propose enfin d'écrire *Desbaucher*, *Desbarquer*, *Desbrider*, *Esblouir*, etc., mais c'est pour dire quelques pages plus loin : « L'usage étant le maître de tout en matière de langue, il serait peut-être difficile de condamner ceux qui écrivent sans *s* *Débaucher*, *Débarquer*, *Débrider*, *Éblouir*, etc. (4). » Le moyen de brûler les hérétiques quand on n'est pas plus assuré de ses propres dogmes? Aussi voyons-nous qu'au XVIIe siècle les partisans de l'ancienne orthographe ne se défendaient guère qu'en reculant. A mesure que la lutte se prolonge, ils font plus de concessions à leurs antagonistes, et ces derniers assurent leur triomphe définitif en n'abusant presque jamais de leurs avantages. On en pourrait

(1) Ménage tenait pour l'ancienne, et nous lisons dans sa *Requeste des dictionnaires à MM. de l'Académie française* les vers suivants :

Enfin je ne sais quels auteurs
Auraient prescrit aux correcteurs
Une impertinente orthographe,
Leur faisant mettre *Paragrafe*,
Filosofie, *ôtre*, *le tans*,
L'Iver, *l'Otonne*, *le Printans*,
Place réale, *le Réome*
Saint Augustin et Saint Gérome.

(2) Page 118. — (3) Page 120. — (4) Page 124.

citer des exemples bien curieux, je me contenterai d'en rapporter deux : celui du Parlement de Paris au début du règne de Louis XIII, et celui des imprimeurs de Paris ou de la province au milieu du XVIIe siècle.

Conservateur par habitude et par principes, le Parlement crut devoir, aux environs de l'année 1610, adopter officiellement l'orthographe ancienne, et les *Extraicts* imprimés ou manuscrits de ses registres sont orthographiés à la manière antique ; on y relève les formes les plus bizarres, celles-ci par exemple : *Aus escripts, Tiltre, Hespaignol, Aultre, Aulcun, Il fauldra, Munde, Triumphant, Recognu, Quelquesfois, Subordiné, Aultresfois, Toutesvoies* (latin *tamen*), *Il faloit, Qui n'ha deub et ne doibt, Presbtre, Persone, Corone, Quelcun, Hæreditaire, Tu ædifies, Præsider, Soubs pœne de crime de læse majeste, Quæstion, Les escripts qu'il avoit faict, Quelques authoritez qu'il ait allegué, Touts, Deus, Unze, Les mauls, Il est fauls, Je t'absouts, L'aur et l'argent, Spirituele et corporele*, etc. (1). Il y a bien, çà et là, quelques inconséquences, comme *Roiale* et *Royale*, *Soubz* et *Soubs*, *Ceuls* et *Ceus*, *Receuillir* et *Recueil*, etc., mais ce sont probablement des inadvertances de copistes ; l'ensemble est d'une étonnante régularité. Il en fut de même durant un certain nombre d'années, vingt ou vingt-cinq au plus, après quoi les greffiers eux-mêmes cédèrent au torrent qui entraînait tout, et l'orthographe du Parlement de Paris cessa de présenter les particularités si curieuses qu'elle offrait en 1610.

Quant aux imprimeurs, qui ne se souciaient pas d'augmenter leur travail en s'assujettissant à des prescriptions multiples, ils se trouvaient bien du régime ultra-libéral de l'ancien temps, et Régnier-Desmarais, dans le *Traité d'orthographe* déjà cité, se plaint de leurs façons d'agir. « Les imprimeurs, dit-il, trouvant de l'avantage pour eux dans une nouveauté qui leur est commode, la suivent sans retenue, même contre l'intention des auteurs dont ils impriment les ouvrages (2). » Rien n'est plus exact, et l'on peut affirmer d'une manière générale que les auteurs du XVIIe siècle ne donnaient pas de *bon à tirer* pour l'impression de leurs ouvrages ; le fait est curieux et important à signaler aujourd'hui que l'on publie nos classiques avec la prétendue orthographe de Corneille, de Racine, de Molière et des autres, mais, en réalité, avec l'orthographe très capricieuse de leurs imprimeurs (3). Un jésuite de Lyon, répondant aux *Provinciales*, en 1657, disait en tête de sa

(1) *Remonstrances et conclusions des gents du Roy...* etc. impr. du temps.
(2) Page 70.
(3) En somme, les imprimeurs avaient une orthographe à peu près consti-

réponse que son imprimeur et lui étaient partisans déclarés de l'orthographe ancienne, mais que les ouvriers lyonnais tenaient pour la nouvelle, et qu'il avait bien fallu subir leurs exigences. Corneille enfin, qui proposait quelques modifications orthographiques pour faciliter aux étrangers la lecture du français, mais ne préconisait nullement, comme on l'a tant de fois répété, un système complet; Corneille croyait devoir avertir ses lecteurs, en 1660, que ses imprimeurs n'auraient sans doute pas tenu compte de toutes ses observations.

Telles ont été, au XVIIe siècle, les vicissitudes de l'orthographe française, et l'on peut voir par là que, s'il y a eu quelques tentatives pour la réglementer, elles n'ont pas abouti. L'Académie française y avait songé, et les notes qu'elle avait demandées à quelques-uns de ses membres, à Racine, à Bossuet et à plusieurs autres, ont été conservées, mais il fallut bien vite renoncer à une entreprise jugée absolument impossible; le siècle de Louis XIV, qui avait tout discipliné, même la littérature, ne parvint pas à léguer au siècle suivant un système orthographique régulier.

Le siècle de Louis XV et de Voltaire, si révolutionnaire à bien des égards, ne le fut pas assez, comme tout le monde le reconnaît, en matière de langue et de littérature. Loin de chercher des voies nouvelles, il suivit avec une docilité servile les traces de ce qu'il appelait lui-même le *grand siècle*, et nous n'aurons à signaler, pour compléter cette courte histoire de l'orthographe française, que trois ou quatre tentatives de réforme : celle de Voltaire, qui avait pour objet, nous l'avons déjà vu, de substituer *ai* à *oi* dans les verbes et dans quelques substantifs comme *Anglois*, *François*, *Écossois*, etc., celle de Duclos, celle des imprimeurs de Poitiers, et enfin celle du grammairien de Wailly.

Duclos, rééditant en 1754 la *Grammaire générale de Port-Royal*, l'accompagna de Remarques orthographiées à la manière nouvelle; on y lit, par exemple, des phrases comme celles-ci : « Il faut distinguer la silabe réèle et fisique de la silabe d'usage, et la vraie diftongue de la fausse... Des sept exemples cités dans cête grammaire, il y en a deus de faus (1). » Duclos était de l'Académie ; ses confrères, qui l'aimaient, ne lui envièrent pas le plaisir d'orthographier d'une façon tout à fait originale, et son exemple ne fut

tuée ; les nécessités du métier les y contraignaient; et maintenant encore ils appliqueraient sans doute à l'orthographe le vers si connu :

Si Dieu n'existait pas, il faudrait l'inventer.

s'il n'en existait pas, ils seraient bien forcés d'en inventer une.

(1) Page 23 de la première édition.

suivi de personne. Un grammairien de la fin du siècle, M. de Wailly, marcha pourtant sur les traces de Duclos, et la bizarrerie de son orthographe ne paraît pas avoir nui au succès de ses *Principes généraux et particuliers de langue française* (1). On profita des excellentes observations que contenait cet ouvrage, mais les beaux projets de réforme orthographique caressés par M. de Wailly ne produisirent aucun effet. Le dictionnaire de l'Académie, réimprimé à Nîmes, en 1778; le dictionnaire de Poitiers, ainsi nommé parce qu'il fut publié dans cette ville par les soins d'un prote d'imprimerie (2), et les différentes grammaires qui parurent alors laissèrent les choses dans l'état où le XVIIe siècle les avait laissées. La Révolution, qui prétendit contraindre les gens à *marcher droit*, permit d'écrire avec plus ou moins de *rectitude;* elle n'adopta même pas la prétendue orthographe de Voltaire, et j'ai sous les yeux une grammaire française (3) imprimée sous le Directoire et où se trouve cette phrase : « Il n'y a pas et il ne peut y avoir de règles pour l'orthographe; l'usage seul en est l'arbitre et le régulateur. »

Cette phrase est de 1799, et l'on pouvait croire alors que l'impossibilité de réglementer l'orthographe durerait encore un siècle ou deux; nous ne savons que trop ce qui est arrivé douze ou quinze ans plus tard; l'orthographe a été si bien réglementée que les enfants eux-mêmes ont dû l'apprendre et la savoir; les grammaires de MM. Noël et Chapsal ont été composées avec un grand renfort de règles et d'exceptions; les dictées ont fait irruption dans les écoles et dans les collèges, et les examens sont intervenus pour mettre à la raison les écoliers récalcitrants.

Voilà comment, grâce à l'Université de 1810, si fortement organisée par M. de Fontanes, l'orthographe est devenue la science par excellence, celle qu'un honnête homme doit posséder de préférence à toute autre, sous peine de n'être rien..., pas même académicien.

Telle est, réduite à ses éléments essentiels, l'histoire de cette orthographe qui nous cause aujourd'hui tant d'ennuis.

Nos pères, sur ce point, étaient gens bien sensés,

qui l'avaient reléguée au dernier rang parmi les objets d'étude,

(1) L'édition de 1786, que j'ai sous les yeux, est la *dixième*.

(2) *Traité de l'orthographe française en forme de dictionnaire*...à Poitiers, chez Félix Faulcon...Le véritable auteur de ce très curieux ouvrage est Le Roi, prote de l'imprimerie Faulcon; la première édition est de 1739; il s'en est fait beaucoup d'autres durant le XVIIIe siècle, et l'on a publié un abrégé de ce dictionnaire.

(3) *La Grammaire française et l'orthographe apprises en huit leçons*... par le

tellement que l'on ne citerait pas, jusqu'en 1815, un seul homme distingué, prosateur ou poète, qui ait su l'orthographe aussi bien que nos petites filles de 12 ans. C'est l'Université de Napoléon, ce sont les auteurs de grammaires et de dictionnaires du commencement de ce siècle (1) qui ont modifié l'ancien état de choses et donné à cette question de l'orthographe une importance tout à fait exorbitante. Mais, s'il en est ainsi, ne ressort-il pas de cet exposé purement historique que l'on pourrait sans crime de lèse-patrie, je ne dis pas renverser, car à mon humble avis ce serait une faute grave, mais restaurer un édifice si mal construit?

C'est depuis soixante-dix ou quatre-vingts ans seulement que l'orthographe encombre nos programmes d'études; qui nous empêche de revenir un peu en arrière, d'enlever à cette science prétendue la place d'honneur qu'elle a usurpée, de chercher du moins à la réformer d'une manière qui puisse contenter les plus difficiles? Les modifications radicales sont impossibles depuis l'invention de l'imprimerie, et jamais l'orthographe française n'aura la simplicité que présente celle des Italiens; est-ce une raison pour renoncer à des réformes, à des simplifications d'un caractère essentiellement pratique? Rien n'empêche d'établir, dès maintenant, un certain nombre de points sur lesquels pourront porter les réformes les plus pressées, pluriels terminés en *x*, mots à doubles lettres, mots composés, mots dérivés du grec, verbes en *eler* et *eter*, règle des participes passés, etc. Pourquoi ne pas déclarer la guerre à ce qu'on a pu appeler les « chinoiseries » de l'orthographe, à ces mille et une exceptions qui confirment la règle en la rendant illusoire, et à ces particularités bizarres qui grossissent inutilement les grammaires? On pourrait ainsi ramener les rudiments aux proportions modestes qu'ils avaient jadis; l'orthographe n'en subsisterait pas moins comme science, mais elle serait débarrassée de tout ce qui l'encombre; on l'apprendrait beaucoup plus vite, et on la saurait infiniment mieux.

Reste la question des voies et moyens. On a pu remarquer à ce propos que les audacieux sont bien timides quand il faut agir :

Ne faut-il que délibérer?
La cour en conseillers foisonne.
Est-il besoin d'exécuter?
On ne rencontre plus personne.

Au lieu de démontrer le mouvement à la manière du philo-

citoyen Prevost Saint-Lucien... Se trouve à Paris, sur le boulevard, entre les portes Denis et Martin.

(1) Notamment les grammairiens Noël et Chapsal; leur *Nouvelle Grammaire*

sophe ancien, c'est-à-dire en marchant, les novateurs les plus déterminés attendent qu'on leur octroie des permissions, et ils pétitionnent auprès de l'Académie française. Mais l'Académie ne peut pas leur donner satisfaction sur ce point; son rôle se borne, comme autrefois celui de Vaugelas, à constater les résultats acquis, à enregistrer les décisions du souverain maître en fait de langues, de l'Usage. Le Dictionnaire de l'Académie n'est plus aujourd'hui ce qu'il était en 1694 ou en 1762; ses auteurs ont adopté successivement les réformes proposées, mais quand ils les ont vues adoptées au préalable par les bons écrivains et favorablement accueillies par le public. L'Académie, toujours composée de gens du monde et de gens de lettres, n'a jamais voulu prendre le ton doctoral des pédants. Quelle que soit la déférence avec laquelle on accepte ses décisions, elle s'est interdit toute initiative, et certainement elle répondrait aux pétitionnaires d'aujourd'hui par cette phrase de l'une de ses Préfaces :

« On ne doit point, en matière de langue, prévenir le public, mais il convient de le suivre, en se soumettant, non pas à l'usage qui commence, mais à l'usage généralement établi (1). »

Il faut donc, avant de s'adresser à l'Académie française, agir sur le public, sur les auteurs, sur les imprimeurs; et, si l'on veut obtenir des résultats pratiques, recourir aux autorités qui ont qualité pour réglementer ces choses-là. C'est l'Université de Napoléon qui a fait tout le mal, pourquoi l'Université de la troisième République n'apporterait-elle pas le remède? Elle est dirigée depuis vingt-cinq ou trente ans par des ministres dont tout le monde connaît le libéralisme; les directeurs de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur ont su conquérir une influence morale incontestée, enfin les différents conseils dont s'entourent les ministres ne passent pas pour aimer la routine. Les uns et les autres ont déjà porté la hache au milieu des abus; ne pourrait-on leur soumettre la question, leur demander quelques indications précises, s'en remettre en fin de compte à leur sagesse et à leur expérience? Le jour où cette grave question de l'orthographe, considérée dans ses rapports avec les programmes d'études et avec les examens, aura été réglée dans les conseils de l'Université, on sera bien près d'aboutir. Une simple circulaire aux recteurs, une instruction courte et précise à l'usage des commissions d'exa-

française n'a paru qu'en 1823; mais, dès 1808, Chapsal avait publié un *Dictionnaire grammatical*. Les *Dictionnaires* de Noël ont été publiés pour la première fois sous l'Empire.

(1) Édition de 1762.

men suffiraient pour opérer les réformes adoptées. Il serait convenu que les jurys ne se montreraient pas sévères pour les fautes d'orthographe portant sur les points en litige, qu'ils éviteraient de choisir des sujets de dictée trop difficiles, qu'ils s'interdiraient absolument les casse-tête chinois et les applications de règles prêtant à la discussion. Il serait entendu que l'enfant, au sortir de l'école, doit savoir l'orthographe, mais une orthographe raisonnable, logique, et aussi peu compliquée que possible.

Cela fait, le grand maître de l'Université pourrait faire composer, par la voie du concours ou autrement, une grammaire officielle des écoles publiques, grammaire simplifiée contenant toutes les règles générales et réduisant considérablement les exceptions. On y dirait, par exemple, que la marque du pluriel est toujours *s*, excepté dans les mots terminés au singulier par *s*, *x* ou *z;* que tous les verbes en *eler* et *eter* suivent une seule et même règle; que les lettres doubles ne subsistent qu'à la condition d'être prononcées et qu'il faut écrire *Apauvrir*, *Appliquer*, *Agression*, *Agglomérer*, *Atraper*, *Attirer*, etc. Enfin les composés seraient soumis à une règle uniforme, considérés comme simples et assimilés, par exemple, aux mots « portefeuille » et « paratonnerre (1) », etc. Pour les participes, on pourrait de même établir une règle unique : accord du participe passé avec le complément réel ou apparent qui se trouve placé avant lui, absence d'accord dans tous les autres cas. On éviterait ainsi des phrases comme celle-ci : « La femme que j'ai *vue* prendre un porte-monnaie, je l'ai *vu* prendre par des gendarmes ;» on écrirait résolument *vue* les deux fois, et la logique serait satisfaite, car, dans le second cas, l'infinitif *prendre* pourrait bien être un passif : *quam vidi prehendere*, *illam vidi prehendi*, etc.

Voilà, ce semble, des réformes qui n'ont rien de chimérique, puisqu'elles ont pour objet de supprimer des complications introduites récemment par le pédantisme tyrannique de quelques-uns, et de ramener nos contemporains aux saines traditions du passé. Alors que le champ des études était infiniment plus borné qu'il ne l'est aujourd'hui, on avait cru devoir se restreindre; restreignons-nous de même, nous qui sommes écrasés par la masse des connaissances jugées indispensables; renonçons aux chinoiseries de l'orthographe actuelle, et réservons-nous pour les études infiniment plus sérieuses qu'exige l'état de notre société moderne.

A. GAZIER.

(1) Un *portefeuille* porte toujours au moins deux feuilles, et deux parapluies garantissent contre la même pluie; la logique dont on se targue tant n'exigerait-elle pas des pluriels comme *portent drapeau*, *gardent malades*, etc.? L'Académie française, en 1762, écrivait des *arc-en-ciels*, des *arc-boutans*.

SCIENCE ANCIENNE ET SCIENCE MODERNE[1]

VIII

Quatre négations peuvent résumer l'histoire des essais infructueux tentés par les Grecs pour fonder, avant l'invasion du christianisme et celle des barbares, quelque chose d'analogue à la science moderne : — la science encyclopédique, une et multiple, de Démocrite et d'Aristote n'a pas réussi à fonder une tradition progressive et un enseignement régulier des résultats acquis ; — l'école fondée par Aristote n'a pas servi à coordonner les travaux des savants spéciaux, Alexandrins ou autres ; — ni ceux-ci, ni les empiristes des derniers temps n'ont su appliquer leurs méthodes à l'institution de la physique expérimentale, clef de voûte nécessaire de l'édifice rêvé par Démocrite et par Aristote ; — enfin, les érudits d'Alexandrie n'ont même pas su instituer une tradition durable de philologie précise dont toutes les sciences eussent ensuite profité, comme les savants de nos jours profitent des bibliothèques bien classées, des bibliographies bien faites et des éditions savantes des œuvres de leurs devanciers.

Tout en racontant les faits, nous avons plus d'une fois cédé à la tentation de corriger la véritable histoire par des hypothèses utopiques ou, pour mieux dire, uchroniques (2), et d'indiquer ainsi par quelles circonstances, à la rigueur vraisemblables, les événements eussent pris un cours tout différent. Nous avons supposé Démocrite vivant à Athènes, émule et collègue de Socrate dans le Musée fondé par Périclès ; Aristote disciple et successeur direct de Démocrite ; Eudème successeur d'Aristote ; Ménodote contemporain d'Eudème ou de Straton ; un successeur d'Eudème inventant pour son compte la méthode expérimentale ou l'empruntant à Ménodote et l'appliquant à la physique ; Archimède vivant au milieu des péripatéticiens et employant son génie à trouver des solutions rigoureuses aux problèmes posés par ses devanciers.

(1) Voir le numéro du 15 août.

(2) On sait que M. Renouvier a écrit une sorte de roman historique intitulé *Uchronie :* Marc-Aurèle mourant déshérite Commode ; Pertinax lui succède ; la culture hellénique se maintient dans le monde romain ; les religions orientales, parmi lesquelles le christianisme, sont refoulées en Asie, etc.

Faut-il donc voir dans l'histoire vraie une série d'accidents fortuits et n'attribuer qu'à des faits contingents les conséquences dont nous cherchons la raison? Faut-il croire que l'avortement de la science ancienne est un phénomène sans causes profondes et dont un récit presque sans commentaire suffit à donner la clef? Hypothèse séduisante pour ceux qui répugnent à croire à la nécessité dans les choses humaines et qui conservent une foi inébranlable dans la vertu des libres initiatives individuelles. Pourquoi ne suffirait-il pas de dire que si les Grecs ont laissé aux modernes la gloire de fonder et d'organiser la science, c'est que, par un accident inexplicable, le grand homme qui eût fait cette œuvre leur a manqué? Mais cette solution en quelque sorte désespérée ne s'impose pas; il est permis de chercher et l'on peut espérer trouver des causes profondes, de vraies causes, au phénomène qui fait l'objet de notre étude.

Si l'on veut énumérer au complet toutes les conditions non réalisées de la fondation de la science dans l'antiquité, les hypothèses précédentes, en effet, ne peuvent suffire; il faudrait en ajouter d'autres plus hardies encore; il faudrait supposer les Grecs autres qu'ils n'étaient, doués par leurs Dieux protecteurs de deux vertus qu'ils n'eurent jamais : l'esprit de suite et l'esprit d'organisation.

Cette race merveilleusement douée n'eut jamais, comme les Romains, une conscience collective et héréditaire de ses destinées; passionnée pour la liberté, qui est un fait négatif, elle ne le fut jamais au même degré pour le pouvoir et pour l'influence; elle a eu des généraux et des hommes politiques; elle n'a pas eu une politique. Les petits peuples qui la composaient se liguaient momentanément en face d'un ennemi commun, d'un danger pressant; mais ces associations n'étaient ni complètes ni durables; toute ligue patriotique avait ses rivaux, ses adversaires dans la Grèce même, et se dissolvait après la victoire ou la défaite.

L'esprit de suite et l'esprit d'organisation firent défaut aux penseurs de la Grèce comme à ses chefs politiques : Démocrite n'eut pas de successeurs; Platon et Aristote, plus prévoyants, firent le possible pour assurer après eux la continuation des études commencées sous leur direction; mais les écoles qu'ils avaient fondées dégénérèrent sous leurs successeurs; à toutes les époques les vérités sérieusement établies furent bientôt oubliées; les bonnes méthodes, à peine entrevues, furent aussitôt délaissées. Jamais non plus les penseurs de la Grèce ne surent associer spontanément leurs entreprises et coordonner leurs efforts. La volonté intelligente

d'un roi macédonien, c'est-à-dire d'un homme politique étranger à l'esprit de secte et à l'esprit de cité, groupa pendant quelques générations à Alexandrie des savants différents par leurs origines et par leurs études; là, semble-t-il, on ne se disputa pas; on travailla de concert ou du moins côte à côte. Ainsi, quand la science hellénique se montra organisée, ce fut en Égypte, sur la terre classique de la tradition, et ce fut sous la protection d'un pouvoir monarchique. Mais vit-on jamais à Athènes, ou dans toute autre vieille cité de la Grèce proprement dite, des mathématiciens, des astronomes, des historiens d'opinions distinctes se réunir pour s'éclairer mutuellement, pour se communiquer leurs découvertes et leurs projets? Les cités rivales ou ennemies se syndiquaient parfois pour résister à un adversaire commun; mais jamais l'erreur, la superstition, l'ignorance ne firent peur aux hommes qui croyaient tenir la vérité; jamais ils n'eurent l'idée de se liguer contre ces ennemis abstraits et d'ailleurs méprisables; l'ennemi pour eux ou l'adversaire, ce fut toujours l'école rivale. Les écoles étaient constituées sur le modèle des cités; la rivalité les faisait vivre; la discussion dont elles étaient le théâtre ou l'objet les rendait intéressantes; si les Grecs ont aimé la philosophie, c'est qu'elle ressemblait beaucoup à leur politique. Aristote lui-même, le théoricien de la démonstration, a écrit huit livres (1), presque illisibles pour les modernes, sur la théorie de la discussion, et souvent l'on ne sait si ses préceptes s'adressent à l'orateur ou au philosophe, s'il continue sa *Logique* ou prépare sa *Rhétorique*. Depuis les héros d'Homère jusqu'aux stoïciens, en passant par les orateurs d'Athènes, tous les Grecs emploient le meilleur de leur existence à combattre par la parole des adversaires qui jugent autrement qu'eux les choses, les hommes, les événements; Gorgias resta leur maître jusqu'à la fin; même les Socrate, les Zénon, les Chrysippe, ceux qu'on appelait des sages, ne concevaient pas la vie sans la dispute; seuls, Pyrrhon et quelques cyniques, par un effort qui parut surhumain à leurs compatriotes, s'affranchirent de cet instinct fondamental de l'âme grecque qui lui imposait la dialectique comme élément indispensable du bonheur et forme préférée de l'activité (2). Est-ce là l'esprit de la science? En aucune façon. La science moderne admet les rivalités et elle vit de l'émulation; mais les savants, rivaux ou simplement émules, savent qu'ils collaborent à la même

(1) Les *Topiques*.

(2) Lange (t. I, p. 11, trad. fr.) pense qu'avant eux Démocrite avait méprisé et condamné la dialectique; le fait fût-il vrai, il reste que Démocrite pratiqua exclusivement, nous l'avons vu, la méthode déductive.

œuvre; tandis que, chez les Grecs, la perpétuelle critique des principes, le conflit permanent des idées fondamentales, créaient un état d'instabilité doctrinale incompatible avec une science organisée. Nous distinguons tous les jours la science faite et la science qui se fait; ce sont là des idées qui ne furent jamais clairement conçues dans l'antiquité. Le dialecticien, en effet, est plus soucieux de prouver par des raisonnements la vraisemblance de ses hypothèses aux dépens des hypothèses de ses rivaux que d'établir tranquillement des vérités soit générales soit particulières, pierres d'attente d'une science durable, matériaux achevés d'un édifice éternel; si, dans le cours de ses réflexions, il rencontre une loi, c'est un heureux hasard; car les lois sont les connexions de fait des phénomènes dissemblables, connexions impossibles à deviner *a priori* et que l'observation seule peut révéler; sa méthode le condamne aux déductions analytiques, aux démonstrations ou aux réfutations *a priori*; les synthèses inductives, les lois, s'obtiennent par un procédé tout différent, par un labeur solitaire et patient dans lequel le savant n'a d'autre adversaire que la subtilité de la nature.

La dialectique orale était aimée à tel point par les anciens Grecs que bien souvent elle leur semblait suffire et qu'elle constituait à leurs yeux ou remplaçait la science. Le nombre est incroyable des penseurs qui ne laissèrent aucun ouvrage; ce ne furent pas seulement les indifférents par doctrine, Diogène le Cynique et ses pareils, Pyrrhon, Épictète; ce furent aussi les plus éminents novateurs, Thalès, Pythagore et les pythagoriciens des premiers temps, Socrate, Arcésilas, Carnéade, Ammonius Saccas; auxquels certains critiques de l'antiquité ajoutaient Euclide de Mégare, Stilpon et Bryson, tous deux Mégariens, Ménédème d'Érétrie, Aristippe de Cyrène, Théodore l'Athée et un stoïcien indépendant, Ariston de Chios (1), auxquels la critique moderne ajoute encore le plus intelligent des disciples de Carnéade, Métrodore de Stratonice (2). Platon et les socratiques, prenant un moyen terme, rédigèrent des dialogues au lieu d'exposer méthodiquement leurs doctrines, et Platon a exposé dans le *Phèdre* les raisons de son antipathie pour l'écriture, c'est-à-dire, si l'on veut lire entre les lignes, pour l'écriture qui n'est pas une reproduction ou une imitation de la parole vivante, du dialogue oral. Enfin Platon lui-même s'est refusé à écrire sa dernière doctrine philosophique, la

(1) Diogène Laerce, *Proœmium* et *passim*; Plutarque, *De Alexandri seu virtute seu fortuna*, I, 4.

(2) Brochard, *les Sceptiques grecs*, p. 188.

formule définitive de sa pensée, qui est ainsi restée mystérieuse pour les modernes (1). Mais écrire, composer, c'est déjà organiser; par la parole seule on ne peut fonder que des religions ou des philosophies, on ne peut rien faire pour la science proprement dite, laquelle a besoin d'être fixée, à mesure qu'elle se fait, sous une forme matérielle et durable.

IX

Ces causes morales ou intellectuelles qui se rattachent intimement aux caractères permanents de l'esprit grec sont les seules vraies, les seules auxquelles on puisse sérieusement rapporter la responsabilité de l'événement négatif que nous avons raconté. C'est en vain qu'on invoquerait à leur place diverses circonstances matérielles, diverses lacunes de la civilisation antique, et qu'on dirait : La science ancienne a avorté parce que les anciens n'avaient ni l'imprimerie, ni la poste, ni les Universités et les Instituts des nations modernes, ni leurs laboratoires et leurs instruments de précision, toutes choses qui servent tant aujourd'hui à la création et à la diffusion des idées scientifiques. Ce sont là des faits purement accessoires, les uns sans portée réelle, les autres corrélatifs à l'absence d'esprit scientifique, connexes à l'échec des grandes entreprises, et qui s'expliquent par les mêmes causes, bien loin d'être capables d'en fournir eux-mêmes la raison.

A l'égard des instruments et des laboratoires, nous avons déjà répondu en citant une réflexion très juste de Ch. Thurot. Les instruments de mesure sont nés du besoin ou de l'idée de mesurer. La division de la propriété n'est pas une conséquence de l'arpentage; mais, au contraire, l'arpentage est né du besoin de limiter et de mesurer des étendues de terrain déjà considérées comme distinctes. De même, c'est l'esprit mathématique introduit par Galilée dans la physique qui a donné l'impulsion à la recherche d'instruments propres à donner des mesures précises. Le pendule, le ther-

(1) Voir dans la *Revue des cours littéraires* du 13 mai 1865 la traduction d'un discours d'Ernest Curtius sur « la parole et l'écriture chez les Grecs », où sont expliquées avec la plus pénétrante finesse les causes profondes du dédain relatif professé par les Hellènes pour l'écriture; l'auteur de cette remarquable étude prend les choses par le côté favorable; il admire chez les Grecs de la belle époque ce raffinement de spiritualisme; notre point de vue, on le comprend, est différent; d'ailleurs, si certains Grecs, infidèles à l'idéalisme primitif de leur race, n'avaient écrit des livres, comment saurions-nous que d'autres, plus vraiment Hellènes, n'ont rien écrit? et quels documents auraient permis à Curtius de comprendre les subtiles et nobles raisons de leur abstention? On retrouve les mêmes idées dans l'*Histoire grecque* du même auteur, t. II, pp. 56 et suiv., 575 et suiv.

momètre, le baromètre, sont des produits de la physique numérique et expérimentale; chacun d'eux marque une étape dans la marche progressive de la science; des expérimentations en ont préparé et permis l'invention; une fois créés, ils ont servi à faire de nouvelles expériences et de nouvelles découvertes; mais ils ont été des résultats avant d'être des instruments. Il en est de même de tous les mécanismes ou agencements qui servent aux expériences; pour vérifier une hypothèse, on imagine une expérience, c'est-à-dire qu'on ajoute à l'hypothèse de la loi l'hypothèse de l'expérience qui permettra de la vérifier; cette expérience se fera par tels matériaux disposés de telle manière; on construit donc le mécanisme plus ou moins durable qui rendra l'expérience possible; enfin ce mécanisme est mis en jeu; c'est l'expérience même. L'idée a tout préparé, tout dirigé; la matière n'a fait qu'obéir. Ni Abdère, ni Athènes, ni Alexandrie n'ont eu des laboratoires, parce que les savants d'Abdère, d'Athènes, d'Alexandrie, n'ayant pas l'idée vraie de la science et de ses conditions, ne sentirent pas le besoin d'en organiser. Galilée fit des expériences et fonda pratiquement la physique expérimentale dans une situation matérielle et morale qui n'était pas en somme plus favorable que celle où s'étaient trouvés les savants grecs. S'il réussit où ils avaient échoué, c'est que dès ses premières entreprises il pensa juste sur la méthode à suivre et qu'il eut l'énergie d'appliquer ses idées jusqu'aux succès éclatants qui en assurèrent le triomphe.

Il est certain que la poste, d'une part, et les académies de l'autre, ont, chez les modernes, grandement contribué à développer les relations mutuelles des savants, leur émulation, la critique raisonnée de leurs idées, et à créer une sorte d'opinion publique sur les choses de science. Mais les anciens Grecs communiquaient à leur manière et sans difficulté. Si les relations postales étaient alors dans l'enfance, en revanche ils voyageaient plus que les savants modernes, et, quand ils se rencontraient, ils bavardaient et disputaient entre eux plus que n'ont jamais fait les académiciens des temps modernes. Platon a connu toutes les doctrines de son temps, sauf celle de Démocrite; Aristote les a connues toutes sans exception. Les anciens ont conçu autrement que nous la société des chercheurs de vérité; elle était principalement pour eux ce qu'elle n'est pour nous qu'accidentellement, une arène, une occasion de discuter, une dialectique contradictoire. S'ils avaient connu et pratiqué comme nous les méthodes fécondes auxquelles est dû le progrès continu de la science moderne, sans doute ils eussent conçu comme nous les relations mutuelles des savants;

celles-ci eussent été moins processives; les savants, même rivaux, d'accord sur les principes et sur la méthode, eussent collaboré à la même œuvre, et le véritable esprit critique n'eût fait qu'y gagner. D'ailleurs, quand Galilée, Descartes, Bacon, Pascal, par leurs idées et leurs travaux, fondaient la science moderne, la poste était fort mal organisée, et les académies savantes, notre Académie des sciences en particulier, ont été fondées après la science, pour la constater, la continuer, la développer, l'organiser; elles dérivent de l'idée de la science, bien loin que l'idée de la science trouve en elles son origine.

Quant aux Universités, si elles ont servi de tout temps à multiplier, grâce au professorat, le nombre des hommes savants, des érudits, des esprits en possession de ce que l'on considérait à chaque moment comme la vérité établie, elles ont été longtemps les citadelles de l'esprit de routine, les adversaires aveugles de toute innovation. Viète, Descartes, Bacon, Pascal purent innover librement parce qu'ils vécurent indépendants des Universités, et Galilée, qui fut professeur à Pise et à Padoue, dut lutter contre ses maîtres pour faire accepter sa méthode et ses découvertes. L'esprit scientifique moderne dut conquérir les Universités avant de les utiliser à ses fins, et l'enseignement de la science faite cessa alors seulement d'être un danger pour la science véritable. Ainsi les Universités n'ont pas fondé la science et elles n'ont servi à son progrès que lorsque l'esprit de la science les eut pénétrées.

Faute d'Universités, les anciens n'eurent jamais d'enseignement de la science faite, de la vérité acquise, et plus d'une découverte précieuse fut ainsi promptement oubliée. Mais c'est qu'ils ne se sentirent jamais en possession d'une telle science et d'une telle vérité, faute d'être jamais sortis de la physique philosophique et hypothétique, spéculation essentiellement instable, dont les principes et les méthodes prêtaient toujours à la discussion. Pour eux comme pour nous la physique était la science par excellence, la science centrale; mais elle ne fut une science faite qu'à partir de Galilée, c'est-à-dire quand l'expérimentation lui eut donné la stabilité. Si seulement les lois de la chute des corps et la théorie du pendule avaient été trouvées dans l'antiquité, le reste aurait suivi, et sans doute on eût songé à enseigner dans les écoles la science acquise, la science indiscutée, et à la répandre par des manuels.

Reste la question des livres et de l'imprimerie (1). Si la science

(1) L'influence de l'imprimerie a été exagérée surtout par Volney, dont la thèse déclamatoire a été déjà critiquée, mais à un autre point de vue, par

a toujours employé le livre pour se fixer et se répandre, il est certain que cet instrument est aujourd'hui infiniment mieux adapté à ses fins, plus sûr et plus maniable, qu'il n'était dans l'antiquité. L'imprimerie garantit beaucoup mieux qu'une série de copies manuscrites la fidélité des reproductions d'un manuscrit original. D'autre part, le rouleau (*volumen*) suffisait, à la rigueur, pour la lecture des écrits littéraires ; il était d'une extrême incommodité pour l'usage de la science, qui lit moins les textes qu'elle ne les consulte et les cite. Enfin, une des conséquences de l'invention de l'imprimerie a été d'opérer une sélection parmi les productions manuscrites des écrivains; un manuscrit doit avoir une certaine valeur pour mériter les soucis et les dépenses que nécessite sa transformation en livre imprimé; chez les anciens, le *volumen* créait une sorte d'égalité injuste entre les œuvres parfaites, les médiocres et les pires; les chefs-d'œuvre existaient à trop peu d'exemplaires; les mauvais livres en avaient aisément autant; ainsi s'explique en partie la prompte disparition de beaucoup d'œuvres éminentes et la conservation de compilations informes, comme, par exemple, celle de Diogène Laërce; les Grecs, surtout après Aristote, écrivaient trop; entre celui qui n'écrivait que pour lui-même et quelques amis et celui qui visait la gloire et songeait à la postérité, il n'existait pas, comme aujourd'hui, une distinction précise fondée sur un fait matériel et économique; aussi devint-il bientôt très malaisé de bien composer une bibliothèque; celle d'Alexandrie, celle de Pergame, étaient des amas de livres plutôt que des collections bien ordonnées, et les *canons* par lesquels les Alexandrins essayèrent de désigner les auteurs les plus dignes de respect et d'étude ne pouvaient suffire à mettre de l'ordre dans ce chaos.

Mais il faut se garder d'exagérer l'influence de ces faits incontestables. D'abord le *volumen* fut remplacé, dans les premiers siècles de l'ère chrétienne, par le livre tel que nous l'entendons, c'est-à-dire par un ensemble de cahiers réunis par une reliure (1); ce fut un progrès considérable et plus important peut-être que

É. Egger, dans un mémoire sur *l'Influence de l'introduction en Grèce du papyrus égyptien* (*Essai sur l'histoire de la critique chez les Grecs*, 1849, Appendice), qui sera prochainement réimprimé.

(1) La date exacte de cette invention est incertaine; le *Virgile* du Vatican, qui passe pour le plus ancien spécimen conservé jusqu'à nous d'un livre proprement dit, est selon les uns du IIe siècle, selon d'autres du Ve seulement. Certains manuscrits de la Bible lui sont peut-être antérieurs. Il est douteux que l'antiquité païenne ait connu ce que nous appelons le livre, et l'on a soutenu que le besoin de posséder des exemplaires solides et durables de la Bible a été l'occasion de ce progrès.

l'invention de l'imprimerie; mais il vint trop tard, à une époque de décadence intellectuelle où personne ne pouvait en tirer parti, tandis que l'imprimerie apparut à une heure éminemment favorable; elle coïncide avec la Réforme et la Renaissance, avec tout un libre mouvement intellectuel auquel le livre sous sa forme nouvelle fut intimement associé. Quant à la fixité des textes, l'imprimerie permet de l'obtenir plus aisément; mais elle n'en est pas la condition nécessaire et suffisante. Si l'esprit public se désintéresse de la correction des textes, l'imprimerie ne suffira pas à l'assurer; elle donne ce qu'on lui demande. A l'époque du *volumen* on a parfois demandé des textes exacts, et il s'est trouvé des praticiens consciencieux qui ont assez bien réussi à les fournir. Certes le métier d'éditeur était difficile alors; il était possible pourtant, puisque nous possédons d'Homère, Thucydide, Platon, Virgile, des textes bien établis, revisés avec un soin scrupuleux, transmis jusqu'au moyen âge par des copistes-éditeurs d'une grande habileté technique et d'un zèle irréprochable. Aristote eût pu être traité de la même manière, si quelqu'un dans son école ou parmi les Alexandrins se fût donné cette tâche en temps utile; nous avons vu qu'il n'en fut rien; la sottise des hommes en est seule responsable. La même observation s'applique aux ouvrages d'Euclide et d'Archimède, qui nous sont parvenus incomplets. Ce que les anciens surent faire pour les chefs-d'œuvre de la littérature, ils n'eurent pas souci de le faire pour les monuments de la science; c'est que l'esprit scientifique n'exista jamais chez eux d'une façon durable, tandis qu'ils eurent toujours un pieux respect pour leurs grands poètes et leurs grands écrivains, alors même qu'ils ne savaient plus les comprendre. Enfin, c'est par un pur accident historique que l'imprimerie s'est trouvée servir à la diffusion et au triomphe de la libre pensée; inventée au moyen âge, elle eût été, comme les Universités, au service des autorités alors admises; elle eût multiplié les exemplaires de la *Somme* et fortifié la domination d'Aristote et des Écritures. Quand on parle de l'imprimerie comme d'un agent de liberté intellectuelle, on songe moins à sa nature même qu'à son usage actuel; dans telle situation sociale que les Occidentaux n'ont jamais connue, elle pourrait être un terrible instrument de l'oppression des esprits; il suffit de la supposer monopolisée par une tyrannie politico-religieuse, par une orthodoxie immobile et intolérante, et servant exclusivement à répandre à des milliers d'exemplaires un catéchisme imprimé et cliché. Quant à la vertu sélective de l'imprimerie, elle a de bons ou de mauvais effets selon l'état de l'esprit

public ; si la mode passe du vrai au faux, si elle vient à préférer la sottise à la sagacité, l'imprimerie favorisera l'erreur et la sottise, et les meilleurs manuscrits ne trouveront pas d'imprimeurs. Supposons qu'il se produise au cours du xxe siècle une baisse de l'esprit scientifique ; l'imprimerie fera mieux que la constater, elle lui prêtera ses bons offices. Même aujourd'hui, et sans parler des journaux quotidiens, les romans médiocres ou mauvais, les livres d'enseignement primaire et les livres de messe occupent plus nos typographes que les chefs-d'œuvre de l'esprit humain ; la sélection des bons ouvrages se fait de nos jours par l'imprimerie, mais seulement dans la mesure où l'esprit de notre temps la lui commande. Nous pouvons donc considérer comme établie cette conclusion que l'imprimerie fut pour la science moderne un simple auxiliaire, un agent précieux d'organisation et d'accélération, mais qu'elle n'a pas joué à son égard le rôle d'une cause.

X

Si nous avons exactement dégagé les raisons qui empêchèrent le progrès et l'organisation de la science ancienne, nous devons trouver dans des phénomènes opposés les antécédents de la science moderne. Celle-ci est un organisme dont les éléments visibles s'appellent Universités, Académies savantes, publications périodiques, livres imprimés, mais dont le moteur réel est l'usage réfléchi de la méthode expérimentale et dont l'inspiration première et secrète est une curiosité désintéressée, le désir simple de savoir ce qui est. Or nous avons vu que les anciens n'eurent pas, après Aristote, cette paix de l'âme qui permet de s'attacher sans arrière-pensée à la recherche du vrai ; nous avons vu également qu'ils n'eurent à aucune époque l'esprit d'organisation et l'esprit de suite par qui les Académies, les Universités sont fondées et entretenues, par qui sont associées à une même œuvre plusieurs générations successives ; nous avons vu enfin qu'ils furent incurablement attachés à la dialectique, et qu'ils ne possédèrent jamais, du moins pendant les périodes d'activité intellectuelle où ils auraient pu en tirer parti, ni la méthode expérimentale, ni l'idée qui en est inséparable, l'idée du non-démontré, du non-déduit, du constaté, du synthétique, en d'autres termes l'idée de la science inductive et de la loi. Ces trois conditions de la science se trouvèrent réalisées pendant le moyen âge, et le moyen âge, qui estimait médiocrement la science ou qui l'entendait tout de travers, se trouve ainsi avoir à son insu préparé l'épa-

nouissement de la science désintéressée dans les temps modernes.

En premier lieu, le triomphe du christianisme délivra les esprits de la préoccupation absorbante qui, depuis le IIIe siècle avant l'ère chrétienne, avait arrêté le développement de l'esprit scientifique. C'est une vérité bien connue que l'autorité de l'Église créa une solidarité des âmes et des volontés qui fut longtemps la seule unité et la principale force des États occidentaux; la foi chrétienne sauva de l'anarchie le moyen âge européen; par elle furent conquis et assimilés les Germains et les Slaves; par elle fut repoussée l'invasion musulmane; le christianisme fut donc une grande force sociale. En même temps il apaisait les inquiétudes d'où le stoïcisme et les doctrines rivales étaient sorties; fournissant à tous les chrétiens un état d'âme commun, leur imposant des solutions arrêtées sur la destinée humaine et sur les devoirs de la vie présente, interdisant aux libres recherches et les questions morales et les questions métaphysiques, l'autorité de l'Église émancipait la science; car elle donnait aux esprits le loisir de chercher paisiblement la vérité dans l'ordre des sciences positives. Sans doute cette conséquence ne fut pas aperçue tout d'abord (1); déshabitués des efforts indépendants, les esprits curieux de vérité spéculative cherchèrent d'instinct une autorité, et ils crurent la trouver dans Aristote. Mais un jour vint où ils se fatiguèrent de la servitude, et ils s'aperçurent alors qu'il leur était permis de secouer un joug qu'aucune force ni matérielle ni morale ne leur avait imposé; ils s'aperçurent que la science était libre, l'Église n'étendant pas jusque-là son autorité. Les défenseurs attardés d'Aristote ne pouvaient invoquer en leur faveur aucun argument ni de fait ni de droit; ils devaient fatalement succomber quand on proclama la liberté de contredire le maître.

On a exagéré l'importance des conflits qui se produisirent aux frontières des deux domaines. Galilée eut quelques graves ennuis, qui ne l'empêchèrent pas d'accomplir jusqu'au bout son œuvre de savant; Descartes cacha par timidité et laissa perdre ainsi son ouvrage le plus étendu, qui aujourd'hui ne nous apprendrait rien; ce sont là des accidents sans conséquence. En fait, la science fut libre, honorée, florissante aux XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles; elle eut le

(1) L'indépendance de la science positive, empirique et mathématique, et la séparation rigoureuse des deux domaines ont pourtant été formulées par Duns Scot et par son disciple Occam avec une netteté qui ne laisse rien à désirer (Ch. Waddington, *Mémoire sur l'autorité d'Aristote au moyen âge*, pp. 40-45; Académie des sciences morales, 1877). Mais le même Occam a contribué à fortifier encore davantage l'autorité d'Aristote dans le domaine réservé à la raison humaine (*Id.*, pp. 46 et suiv.).

loisir d'asseoir solidement ses fondements et d'édifier ses premiers étages, parce que, durant toute cette période, la morale restait dépendante de l'Église, et avec la morale, dans une moindre mesure pourtant, la métaphysique. « Mettant à part » les vérités révélées et se gardant bien de les contredire dans leurs systèmes, Descartes et Leibniz (sans parler des penseurs plus étroitement attachés à l'Église, tels que Malebranche et Berkeley) eurent, comme les purs savants du même temps, la paix de l'âme et de la vie. Au contraire, les novateurs imprudents qui voulurent changer radicalement la métaphysique traditionnelle, Giordano Bruno, Spinosa, firent scandale, parce qu'ils n'eurent pas le sens de leur époque.

Le dogme chrétien n'osa jamais s'incorporer l'aristotélisme de saint Thomas, cette orthodoxie philosophique et scientifique que les docteurs du moyen âge lui avaient, en fait, associée. On peut se demander si ce fut sagesse ou imprudence. Ce fut plutôt sagesse; sans doute l'Église eût hâté la révolte de la libre pensée en ne lui laissant aucun champ où elle pût s'exercer. Faisant sa part au libre exercice de l'intelligence, limitant elle-même sa propre autorité, l'Église prolongea de plusieurs siècles son empire sur les âmes et sur les croyances; une sorte de Concordat s'établit ainsi entre la foi et la raison, grâce auquel la paix régna longtemps dans les consciences et dans les esprits. Mais au bout de deux siècles ce Concordat fut dénoncé; la spéculation libre se sentit assez puissante pour franchir les limites du domaine réservé. On la vit alors avec Voltaire critiquer et railler la religion, avec Hume et Kant émanciper la métaphysique ou en saper les fondements, avec Gœthe réhabiliter Spinosa, avec Kant et J.-J. Rousseau émanciper la morale; elle reprit alors les ambitions illimitées des penseurs de la Grèce; mais elle était constituée; elle avait grandi à l'ombre tutélaire de la foi; elle lui devait les audaces avec lesquelles elle osa la combattre.

Ce n'est pas tout. L'incomparable organisation de l'Église servit de modèle aux États modernes, qui se constituèrent à son exemple assez forts pour pouvoir lui résister au besoin. L'histoire du moyen âge est le récit d'un incessant effort pour faire cesser l'éparpillement et la discorde, pour grouper des forces auparavant éparses ou opposées; tous ceux qui ont l'intelligence et l'énergie travaillent à condamner des hérésies, à vaincre des féodalités, à organiser de grands États, à unifier, coordonner, centraliser; l'Église et l'État rivalisent de zèle pour fonder des institutions durables, pour en assurer le succès et le développement. La

science, une fois commencée, s'inspira tout naturellement de ces exemples; dès qu'elle en eut l'occasion et les moyens, elle se montra sous l'aspect qu'elle a encore aujourd'hui, celui d'une tradition progressive et d'un ensemble coordonné d'efforts individuels. D'ailleurs les exemples qui lui vinrent de l'Église ne concernaient pas seulement les institutions; ils avaient une portée plus intime; le système des idées chrétiennes se fit surtout par une suite de conciles, c'est-à-dire par des procédés inconnus aux anciens, procédés que la science moderne a imités et que tous les jours elle imite davantage. L'idée du progrès dans la possession de la vérité a été appliquée au dogme chrétien avant de l'être aux lois de la nature; il règne assurément dans les congrès scientifiques d'aujourd'hui un autre esprit que dans les conciles du moyen âge; mais ils ont les mêmes méthodes de travail, et ils visent le même but, qui est l'accord et le progrès des convictions humaines.

La centralisation politique était favorable à la science; les capitales des grands États étaient des sièges tout indiqués pour y fonder et y voir prospérer des Universités, des imprimeries, des bibliothèques, des Académies. Dès qu'elle fut mise en train, la science se hâta de profiter de ces avantages et aussi de tous les progrès de la civilisation ou de l'industrie, afin de compléter son outillage, afin d'étendre et d'affermir son organisation. Elle se servit de l'imprimerie pour se fixer, de l'imprimerie encore et de la poste pour se répandre, de tous les progrès techniques de l'industrie pour meubler les laboratoires; mais surtout elle se servit des grandes villes pour obtenir des assentiments, des contrôles, des coopérations, pour fonder à leur vraie place les Universités savantes, les Académies laborieuses, les bibliothèques, les laboratoires, pour se vulgariser par l'enseignement et par les journaux. La Grèce, émiettée en cités rivales, se complaisait dans des formes politiques assurément favorables à l'art, aux systèmes philosophiques, à tout ce qui est individuel, mais incommodes pour la science, qui est une œuvre collective et de longue haleine. La science est une chose moderne, parce que l'État moderne était le milieu naturel et la condition de son développement.

Quant à la méthode expérimentale, le moyen âge assurément ne l'a pas connue; mais les alchimistes pratiquaient l'expérimentation. Théophraste, nous l'avons vu, semblait croire que l'industrie et la science sont choses bien distinctes et que le savant ne se sert de ses mains que pour écrire; le laboratoire des alchimistes a détruit ce préjugé; l'un d'eux, Pierre de Maricourt, le

maître préféré de Roger Bacon, donnait à son disciple le goût et l'habitude d'observer toutes choses sans rien dédaigner, de chercher les inventions utiles « et de se servir de ses mains autant que de son intelligence » (1). Sans doute leurs manipulations faites sans méthode et sans balance, dans une intention de lucre plus que de science, n'avaient ni la rigueur ni le désintéressement des expériences de Galilée; sans doute aussi ils abordaient prématurément des problèmes trop complexes; mais peut-être Galilée pensait-il à suivre leur exemple quand, rompant avec la routine péripatéticienne, il se faisait ouvrier pour découvrir les lois de la nature.

Enfin l'enseignement de l'Église prépara les esprits à ce que nous appelons aujourd'hui le positivisme, c'est-à-dire à la science inductive. Rappelons-nous ce qu'était l'idée de la science chez les anciens (2) : c'était l'idée d'une science démonstrative, déductive, analytique, qui explique les choses en les rattachant à des principes *a priori* (3), qui dérive d'une nécessité éternelle le fait, le phénomène passager, l'événement en apparence fortuit, pour qui le doute et le probable ne sont que des étapes de la recherche, qui a l'ignorance et l'étonnement pour points de départ, mais qui les guérit en donnant des certitudes aux intelligences, et qui fait la certitude en développant par le raisonnement un certain nombre d'évidences primordiales. Ainsi entendue, la science ne pouvait être que philosophique, à la manière d'Aristote, ou mathématique, à celle d'Archimède. Assurément cette conception de la science fut battue en brèche d'abord par Arcésilas et Carnéade, inventeurs et défenseurs du probabilisme en face du « dogmatisme insupportable » des stoïciens (4), puis par les sceptiques de la seconde période, par ces médecins empiristes dont Ménodote fut le plus éminent. Mais ces adversaires ne firent que contredire; ils ne surent rien fonder; s'ils eurent l'idée du probable et l'idée de la vérité non démontrée (5), ils ne surent pas les

(1) Ém. Charles, art. Roger Bacon, dans le *Dictionnaire des sciences philosophiques*.

(2) Cf. Brochard, *les Sceptiques grecs*, pp. 376, 379, 420-421.

(3) « Nous croyons savoir une chose d'une manière absolue quand nous pensons savoir quelle est la cause qui produit cette chose et que la chose ne saurait être autrement. C'est là savoir par démonstration, etc. » Telle est la doctrine développée par Aristote dans le premier livre des Seconds Analytiques. Bossuet traduit ainsi la pensée d'Aristote : « Le fruit de la démonstration est la science » (*Connaissance de Dieu et de soi-même*, I, 13), et Bacon : *Vere scire per causas scire*.

(4) Brochard, ouvr. cité, p. 175.

(5) *Id.*, pp. 295, 343 et suiv., 363 et suiv., 369 et suiv., 383, 400 et suiv., 414

appliquer; ils ne changèrent pas l'idée hellénique de la science.

Pendant la longue durée du moyen âge une idée toute différente de la vérité s'enracina à loisir dans les esprits. Nous disons *de la vérité* et non *de la science;* car posséder la science, c'est savoir, et savoir, au vrai sens du mot, c'est comprendre, ne plus s'étonner, tenir la raison des choses. La vérité chrétienne ne pouvait être présentée aux fidèles comme un système de démonstrations bien liées, comme un enchaînement d'évidences; elle leur fut enseignée comme un ensemble de croyances qu'il fallait admettre sans preuves. L'étonnement ne fut plus interdit à l'esprit instruit dans la vérité; car on donnait le nom de vérité à une suite de propositions souvent extraordinaires et plutôt juxtaposées ou superposées que logiquement coordonnées; bien plus: l'inexplicable, l'indémontrable, le *mystère* étaient posés comme les caractères de la suprême vérité. Lorsque l'autorité d'Aristote cessa de stériliser l'étude de la nature, lorsque les savants s'aperçurent que c'était là un domaine ouvert à la pensée libre, ils y portèrent, sans rencontrer de bien sérieuses résistances, un genre de dogmatisme que le christianisme avait vulgarisé en l'appliquant aux idées métaphysiques et à la morale. Les esprits étaient familiarisés avec l'idée de la vérité de fait qui s'impose sans explication et sans déduction démonstrative; ils se trouvaient disposés à accepter dans sa forme générale ce que nous appelons aujourd'hui la science positive, ce mode de spéculation qui établit des lois, mais ne les prouve pas, et qui refuse de répondre aux *pourquoi* indiscrets de l'esprit logique ou mathématique. S'il est vrai, comme on l'a dit, que le « renoncement à l'intelligibilité des choses » soit un des caractères essentiels de l'esprit scientifique (1), la foi du moyen âge a bien préparé la science moderne.

La science explicative et *certiste* des anciens reposait sur une fausse théorie de la connaissance; les sceptiques grecs l'avaient montré avant les philosophes modernes criticistes et phénoménistes qui refirent leur démonstration contre le dogmatisme des métaphysiciens du XVIIe siècle. La science moderne, étant inductive, est *probabiliste* (2); elle réalise l'idéal modeste et pratique

Cf. les vues de M. Ravaisson sur le même sujet, pp. 294-295, 303, 315-317 de son Rapport sur le scepticisme dans l'antiquité (à la suite de *la Philosophie en France au XIXe siècle*, 2e édition).

(1) Ém. Boutroux, *Revue philosophique*, mai 1889, p. 502. — Cf. Clay, *l'Alternative*, p. 628, trad. fr.: « La philosophie, à cause de sa rigueur en matière de preuve, s'est attardée à de vaines recherches, tandis que la science a prospéré grâce à un certain relâchement en matière de preuve. »

(2) Brochard, ouvr. cité, p. 424.

entrevu par Arcésilas, Carnéade, Zénon l'Épicurien, Ménodote, Sextus ; mais tous ces penseurs étaient absolument oubliés quand elle commença ; en fait, elle a été préparée par l'enseignement chrétien *fidéiste ;* le christianisme, pour qui sait voir au fond, était et est encore une grande école de scepticisme, scepticisme fondé sur la vanité de la raison, et ainsi opposé à l'idée ancienne de la science, qui reposait, comme toute philosophie intellectualiste ou rationaliste, sur une foi aveugle dans la portée de l'intelligence. Mais le fidéisme chrétien préparait le probabilisme ; car il réconcilie dans son idée même le scepticisme et l'affirmation, et sa longue domination a surabondamment prouvé qu'une ferme croyance peut avoir un autre fondement que l'évidence (1).

L'alchimie contribua de son côté à répandre l'idée d'une vérité de fait qui résiste à la démonstration et qui ne peut être dérivée d'un principe intelligible ; si elle fut d'abord dédaignée par les anciens, si ensuite elle fut considérée comme un art démoniaque ou divin, c'est justement parce qu'elle avait ce caractère mystérieux, contraire à l'idée traditionnelle de la science ; mais à la longue elle troubla de moins en moins les esprits ; elle eut sur eux une lente influence, et elle collabora avec l'enseignement chrétien, qui la redoutait, à la transformation graduelle de l'idée du vrai.

Il en fut de la morale comme de la science spéculative. L'opposition si souvent remarquée entre le point de vue des philosophes anciens et celui des philosophes modernes s'explique par la morale religieuse du christianisme. Les anciens cherchaient à définir le souverain bien, ou simplement le bien ; les modernes, c'est-à-dire Kant et ses successeurs, cherchent à définir le devoir ; et les anciens traitaient ce problème du bien par cette même méthode dialectique qui a toujours eu leurs préférences dans les recherches de pure théorie. Mais chercher ainsi *ce qui est excellent*, c'était se

(1) Je n'ai connu qu'après l'entier achèvement de ce travail la conférence de Du Bois-Reymond intitulée : *l'Histoire de la civilisation et la Science de la nature* (traduite en français dans la *Revue scientifique* du 19 janvier 1878), dont toute la première partie est consacrée à la question même qui fait l'objet de cette étude ; elle est traitée par le savant physiologiste de Berlin avec un esprit tout français mis au service d'idées purement allemandes qui, sur le problème capital des causes, l'égarent étrangement. Pour lui comme pour nous, le moyen âge a préparé la science moderne ; mais voici comment : le polythéisme de l'antiquité, religion libérale qui laissait la foi flottante, ne pouvait inspirer l'idée de la vérité absolue ; celle-ci, qui est l'idée de la science moderne, a son origine dans le monothéisme intolérant des hébreux, des mahométans et des chrétiens. On a vu que nous soutenons, avec preuves à l'appui, la thèse justement contraire : les anciens, religion à part, n'ont eu que l'idée de la vérité absolue ; la science moderne repose sur l'idée d'une vérité relative, idée que la foi chrétienne était parfaitement propre à inspirer.

condamner à ne pas aboutir, car c'était vouloir déduire analytiquement ce qui doit être de ce qui est. La morale chrétienne procède beaucoup plus simplement: elle pose arbitrairement un certain nombre de devoirs, sans même prétendre les dériver par déduction les uns des autres; elle maxime sans démonstration tout ce qui lui paraît devoir être exécuté ; ce sont des ordres catégoriques; chaque précepte a son indépendance, son autonomie propre. Or, Kant et son précurseur J.-J. Rousseau n'ont pas conçu autrement le devoir ou les devoirs ; ils ont seulement ajouté à l'autonomie du précepte l'autonomie de la conscience dans laquelle il apparaît et à laquelle il commande. Pour eux, comme pour le christianisme, on ne déduit pas le devoir ; c'est une vérité de fait, une vérité qui s'impose sans preuve.

L'idée ancienne de la science a d'ailleurs reparu au début de l'époque moderne et avec plus d'éclat peut-être qu'elle n'en avait jamais eu dans l'antiquité. Aucun ancien ne l'a conçue avec une aussi parfaite rigueur que Descartes et Spinosa. Mais, à l'inverse de ce qui s'était passé dans l'antiquité, c'est la science déductive qui échoua chez les modernes. Galilée et Bacon avaient précédé Descartes; le premier avait eu quelques disciples, quelques imitateurs ; le second avait laissé un livre qu'on lisait; cela suffit pour entraîner les esprits dans une voie nouvelle; le génie de Descartes ne parvint pas à les en détourner. Lui-même d'ailleurs faisait sa part à l'esprit nouveau ; il déduisait avant tout; mais ensuite il expérimentait, pour constater l'accord de la nature avec ses théories. Après Descartes, le mouvement antidéductif de la pensée moderne fut lent, mais continu et irrésistible. Pendant que les physiciens expérimentateurs se succèdent sans interruption et pratiquent l'induction avec un succès toujours croissant, les philosophes sont peu à peu attirés vers leurs méthodes ; ils s'appliquent à dégager l'esprit de la science nouvelle, et ils s'en pénètrent eux-mêmes dans les spéculations qui leur sont propres ; la vérité synthétique occupe une place de jour en jour plus grande et dans les logiques et dans les systèmes; ils font la théorie de l'induction et ils prétendent appliquer eux-mêmes l'induction aux problèmes qui leur sont réservés ; la psychologie, science philosophique, mais science d'observation, a une part toujours plus grande et plus prééminente dans la philosophie. Spinosa seul, qui par sa méthode comme par son caractère et sa morale semble un sage antique égaré dans les temps modernes, reste étranger à cette contagion. Malebranche, dans sa théorie des causes occasionnelles, montre qu'il comprend à merveille la causalité naturelle ; il a le goût des

questions positives en physique et en psychologie, et il en traite plus d'une avec bonheur. Leibniz, esprit encyclopédique et observateur, est curieux, comme Aristote, des faits de tout ordre et de toute provenance ; mais, plus clairvoyant qu'Aristote, il comprend que la méthode qui conduit à la vérité n'est pas unique : il oppose le principe de raison suffisante, qui régit les sciences de la nature, au principe de contradiction, qui régit la déduction. Bientôt il devient évident que la direction du mouvement philosophique moderne n'appartient plus aux métaphysiciens français ou allemands, partisans plus ou moins absolus de la déduction, mais aux psychologues anglais, observateurs patients, théoriciens de l'empirisme et du phénoménisme. Déjà Locke avait obligé Leibniz à lui concéder beaucoup pour le mieux réfuter ; Hume joue un rôle analogue à l'égard de Kant, qui sous son impulsion pose la théorie capitale du jugement synthétique. En France, l'esprit des Anglais inspire Condillac, auquel fait suite Maine de Biran ; après Maine de Biran, la philosophie écossaise inspire nos éclectiques. Deux fois l'Allemagne essaie de s'émanciper de cette tutelle qui répugnait à son génie et de fonder un dogmatisme philosophique pur de tout esprit empiriste et probabiliste ; d'abord c'est Wolf qui compromet dans cette tentative la philosophie de Leibniz ; plus tard, après Kant, ce sont les grands métaphysiciens idéalistes, Fichte, Schelling, Hegel, sous l'influence desquels pendant trente ans la jeunesse allemande s'enivre d'*a priori* et se passionne à construire le monde sans l'observer ; mais cette fièvre n'a eu qu'un temps. Aujourd'hui, non seulement la légitimité de la métaphysique est contestée, mais l'idée de l'*a priori* sous toutes ses formes est battue en brèche, et même les principes de mathématiques sont envahis par la théorie empiriste. Ce n'est pas ici le lieu d'exposer en détail comment l'esprit positif a pénétré la philosophie du XIXe siècle, ni de juger les prétentions du positivisme et du phénoménisme ; qu'elles soient ou non excessives et illégitimes aux yeux de la raison, toujours est-il que l'esprit métaphysique et déductif lutte aujourd'hui pour garder une place dans le monde de la spéculation envahi, conquis dans son ensemble par l'esprit scientifique moderne, par l'esprit de la science inductive. Les vaincus de l'antiquité ont eu des héritiers qui sont les vainqueurs de notre temps.

Victor EGGER,

Professeur à la Faculté des lettres de Nancy.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LE CONCOURS BISCHOFFSHEIM

L'étendue des matières nous a empêché de reproduire jusqu'à ce jour le rapport général présenté par M. Édouard Maneuvrier à la Commission chargée de juger le concours Bischoffsheim relatif à l'organisation des jeux scolaires. Ce travail n'a cependant rien perdu de son intérêt, et nous croyons être agréable à nos lecteurs en en publiant les principaux passages.

MESSIEURS,

Il n'est pas sans exemple, paraît-il, que des prix, même importants, ayant été institués, personne ne se soit présenté pour les disputer. C'est, apparemment, que leurs fondateurs, plus généreux que perspicaces, n'avaient pas su proposer une de ces questions qui passionnent les cœurs et suscitent les esprits. On ne fera pas un tel reproche à M. Bischoffsheim. Sa libéralité n'aura pas été dédaignée et ne restera pas stérile. Les candidats ont surgi de tous côtés : il en est venu du Nord et du Midi; de France et de l'étranger; de Belgique, de Suisse, d'Angleterre; de Suède et même d'Amérique. Vous vous réjouirez certainement avec moi, Messieurs, de voir que les intérêts de notre jeunesse éveillent, au dehors et au dedans, des sympathies si vives et si nombreuses. Plus de soixante personnes de toutes conditions, civils et militaires, moralistes et pédagogues, théoriciens et praticiens, médecins, officiers, gymnastes, inventeurs, instituteurs, et même agriculteurs, répondant à l'appel du ministre, nous ont envoyé un nombre considérable de documents de tous genres, documents imprimés et manuscrits, livres, brochures, mémoires, etc.

Deux candidats ont présenté des œuvres hors de pair, unanimement jugées dignes du prix. L'un est le docteur F. Lagrange, qui a présenté deux volumes imprimés : *la Physiologie des exercices du corps* et *l'Hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens*. L'autre est l'auteur d'un mémoire manuscrit de 155 pages, intitulé : *l'Agonistique, traité sommaire des jeux actifs ou exercices amusants*. Un vieux dicton sert d'épigraphe à l'ouvrage :

Au bel air pur jeu vif et libre
Esprit et corps bien équilibre !

Ne trouvez-vous pas, Messieurs, que le titre d'un ouvrage a déjà une importance extrême? Ce que nous lisons sur la couverture nous impressionne, malgré nous, en bien ou en mal, et nous induit à juger l'œuvre et l'ouvrier. Un bon titre est comme une de ces belles ouvertures, où les maîtres d'autrefois donnaient comme un échantillon et un avant-goût de leur opéra tout entier. Il en est ainsi de nos deux candi-

dats. Ici, tout est clair : physiologie, hygiène, exercice, enfants, jeunes gens; dans ces cinq mots nous lisons déjà tout un programme de science et de pédagogie physique. Là, un inconnu; un titre grec un peu étrange. immédiatement suivi d'une explication bien française et parfaitement nette; puis une vieille épigraphe toute poétique et charmante. Est-ce que tout cela ne nous promet pas je ne sais quoi de rare et d'original? Nous allons voir comment ces premières impressions se trouvent confirmées.

I

En réalité les deux livres du docteur Lagrange se complètent et forment un tout. Si le second s'occupe plus spécialement des formes de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens, le premier, par l'importance et la nouveauté des vues physiologiques qui s'y trouvent développées, est destiné à exercer, et a déjà exercé sur la gymnastique en général, et en particulier sur la gymnastique des écoles, une influence décisive et salutaire.

I. — On pourrait établir dans la *Physiologie des exercices du corps* deux grandes divisions.

Les trois premières parties constituent une étude physiologique de l'exercice musculaire en général.

Les trois dernières sont consacrées aux exercices, considérés en particulier, selon leur nature propre et selon leurs effets sur les organes.

Dans la première moitié de l'ouvrage, l'auteur expose, avec une clarté qui n'exclut pas la profondeur, les théories physiologiques qui serviront de fondement aux règles d'hygiène et aux méthodes de gymnastique qu'il proposera d'appliquer.

Et d'abord, quels sont les phénomènes qui accompagnent l'exercice musculaire, pratiqué dans des *conditions normales?* Quels tissus, quels organes intéressent tout mouvement? Que sont-ils à l'état de repos? Que deviennent-ils en acte? Quel rôle jouent, au regard de la nutrition, de l'innervation, etc., les phénomènes thermiques et les combustions dont nos organes deviennent le siège, par l'effet de l'exercice?

Ces points élucidés, quels sont les phénomènes qui résultent de l'exercice pratiqué dans des *conditions anormales* ou pathologiques? Qu'est-ce que la fatigue à tous ses degrés? Qu'est-ce que l'essoufflement? la courbature? le surmenage? Quels désordres, quels dangers peuvent en résulter pour l'organisme?

Enfin, comment arrive-t-on à obtenir une certaine immunité contre ces périls? Comment s'acquiert l'accoutumance au travail? Qu'est-ce que l'entraînement?

On comprend de suite quelle est la portée pratique de toutes ces études théoriques, et comment, de principes reconnus exacts, devront découler des règles, des conseils et des méthodes vraiment scientifiques pour la culture physique de l'homme et de l'enfant.

Toute cette analyse est faite de main de maître. Le docteur Lagrange n'est pas un physiologiste en chambre. Les doctrines qu'il soutient et qui, surtout en ce qui concerne la fatigue et l'entraînement, n'avaient jamais été présentées avant lui avec cette rigueur et cette méthode, sont appuyées sur des observations nombreuses, recueillies au cours d'une

longue pratique médicale, et sur les expériences originales, faites par l'auteur sur lui-même, toujours au grand profit de la science, et quelquefois, paraît-il, au détriment de sa santé.

La seconde moitié du livre se lie étroitement à la première. Après l'exercice en général, les exercices particuliers. Et d'abord, les exercices sont classés, non pas artificiellement, non d'après des caractères extérieurs et superficiels, mais naturellement, d'après leurs effets physiologiques. L'auteur distingue les exercices de *force*, de *vitesse* et de *fond*. Il expose les résultats généraux et locaux que ces divers genres de travail peuvent produire sur l'organisme. Enfin, dans un dernier et très remarquable développement, il examine le rôle que joue le cerveau dans les exercices du corps. Toute cette partie de l'ouvrage abonde en faits intéressants, en vues ingénieuses, en analyses pénétrantes, aboutissant à des conclusions nouvelles et de nature à modifier profondément des errements généralement suivis dans la gymnastique, et en particulier dans la gymnastique scolaire du premier âge.

Citons l'étude du mécanisme par lequel sont obtenus certains bénéfices très importants de l'exercice : le développement des poumons, par exemple. Ici l'auteur combat avec succès des idées erronées que plusieurs médecins soutiennent encore.

Citons encore les chapitres intitulés : *Exercices qui déforment; Exercices qui ne déforment pas* (5 et 6 de la Ve partie), dans lesquels il est démontré comment certains exercices, mal à propos pratiqués, peuvent amener de fâcheuses conséquences : déviations de la colonne vertébrale, déformations de la taille, etc.

Signalons enfin l'analyse si curieuse par laquelle l'auteur déterminant la part respective qui revient dans les mouvements aux deux agents essentiels : la fibre musculaire et la cellule nerveuse, établit que le cerveau travaille toutes les fois que le muscle agit; définit la qualité et la quantité de ce travail cérébral sous ses diverses formes : effort volontaire, coordination des mouvements, excitation latente; prouve que dans certains exercices, tels que l'escrime, la gymnastique aux appareils et, en général, dans tous les exercices dits « artificiels et difficiles », la dépense nerveuse est considérable; que, par suite, ces mouvements peuvent être ou fort utiles ou fort dangereux, suivant les sujets et les circonstances; et enfin, conclut à la supériorité des exercices faciles ou jeux, sur les exercices athlétiques dans la gymnastique scolaire, surtout dans celle des jeunes enfants.

Il n'est guère possible, par une analyse écourtée et quelques indications sommaires, de donner une juste idée de cet ouvrage. Il faut le lire pour comprendre le succès qu'il a obtenu et pour s'expliquer comment tant de vues neuves et d'observations ingénieuses ont frappé les savants, séduit les pédagogues et inspiré les publicistes; comment quatre éditions se sont rapidement succédé, en même temps que des traductions paraissaient en Angleterre et en Italie; comment enfin l'Académie des sciences a justement consacré le mérite éminent de l'ouvrage, en lui décernant un prix qu'elle n'accorde jamais qu'à des recherches originales.

II. — Nous avons dit que le second ouvrage du docteur F. Lagrange était une suite et un complément du premier. Il n'est, en effet, que l'application aux enfants et aux jeunes gens des principes déduits de

l'étude de l'exercice en général. Après avoir exposé les effets physiologiques et pathologiques de l'exercice, l'auteur s'est proposé dans ce nouveau travail d'indiquer, parmi ces effets très divers, ceux qui sont conformes et ceux qui sont contraires à l'hygiène de l'enfant.

Le ton de ce livre diffère sensiblement de celui du premier. Il s'adresse un peu moins aux savants et un peu plus au public. Les traits familiers, les anecdotes abondent. Mais ces détails conduisent à la démonstration. Sous une forme aisée, et sans la moindre ombre de pédanterie, l'auteur nous donne un véritable petit traité d'éducation physique, divisé en cinq parties.

Au début, une distinction fondamentale qui n'avait jamais été faite, du moins avec autant de précision, entre les exercices *naturels* et les exercices *artificiels*. Cette distinction elle-même conduit à prouver qu'il y a deux sortes de gymnastiques : une gymnastique athlétique et une gymnastique hygiénique, très différentes dans leurs moyens et dans leurs buts : la première visant surtout à augmenter la force musculaire, la seconde se proposant de consolider la santé générale, en activant et fortifiant les grandes fonctions organiques et notamment les fonctions respiratoires.

Faute d'avoir su faire bien nettement cette distinction, on a peut-être un peu oublié, dans nos systèmes de gymnastique scolaire, cet axiome de sens commun : que l'exercice ne doit pas être un but, mais un moyen; qu'il ne s'agit pas du tout de développer prématurément chez les enfants, à l'aide d'exercices difficiles et d'efforts intenses, le système musculaire; qu'on ne veut pas produire des athlètes et des acrobates, mais simplement des hommes bien équilibrés et bien portants.

Cette vérité essentielle inspire en quelque sorte tout l'ouvrage de l'auteur. Elle se retrouve au fond de tous ces chapitres si nouveaux, et que nous regrettons de ne pouvoir même analyser, sur les *exercices en plein air*, sur l'*élevage de l'enfant*, sur la *gymnastique des filles* (3e partie), sur la *fatigue chez l'enfant et chez l'adolescent*, et enfin sur l'*entraînement préalable* (4e partie), où sont indiquées les règles précises à suivre dans la progression du travail, et les signes certains auxquels se peut reconnaître l'état d'entraînement.

Ainsi l'auteur passe successivement en revue toutes les questions qui ont trait à la pratique des exercices physiques. Il descend aux plus minutieux détails, estimant qu'en matière d'hygiène il n'y a pas de petites vérités. Mais il prend le mot d' « hygiène » dans un sens élevé, c'est-à-dire comme l'art d'assurer l'équilibre de la santé morale, aussi bien que celui de la santé physique : « Selon nous, une méthode hygiénique est incomplète si elle ne fait que développer les poumons et donner de la vigueur aux muscles. Et ces résultats seraient particulièrement insuffisants dans notre siècle de « névrosés, où l'impressionnabilité nerveuse est si exagérée, la volonté si faible, l'imagination si exaltée ».

« En étudiant, parmi les effets « hygiéniques » de l'exercice, ceux qui ont trait à la moralisation de l'enfant, à l'éducation de la sensibilité, de la volonté et du courage, nous nous sommes beaucoup écarté du plan ordinaire des traités de gymnastique, mais nous sommes resté dans l'esprit de la science moderne qui tend à établir, à l'aide de données des plus positives, l'influence des agents physiques sur les facultés morales. »

Ajoutons que par ces développements, qui font l'objet de la 4e et de la 5e partie de son livre, l'auteur répond parfaitement à un des vœux du programme du concours demandant que l'influence morale des exercices physiques fût mise en lumière. Signalons le chapitre si original intitulé : *le Rôle hygiénique du plaisir*, où, avec un grand charme d'expression, l'auteur développe à fond cette théorie, effleurée seulement par Herbert Spencer, que la joie est un véritable tonique, et qu'il ne suffit pas, « pour que l'exercice soit hygiénique, qu'il donne aux muscles assez de travail, ni que le travail soit bien distribué dans toutes les régions du corps, et que chaque muscle en ait pris sa part. Il faut que le cerveau y trouve, lui aussi, son bénéfice ; il faut que l'exercice soit récréatif. Imposer à l'enfant des exercices dépourvus de tout attrait, c'est plus qu'un manque de sollicitude, c'est une faute d'hygiène. »

Signalons aussi le chapitre sur la *moralisation de l'exercice ;* celui sur l'*hygiène du cerveau*, et enfin les considérations finales qui, sous le titre de *Questions pratiques*, sont comme les conseils du médecin venant compléter ceux de l'hygiéniste et du moraliste.

Ces deux volumes ont près de 700 pages. Il serait prodigieux qu'une œuvre si vaste n'eût soulevé aucune contradiction sur aucun point. Ce prodige ne s'est pas produit, et quelques membres de la Commission ont fait des réserves sur un certain nombre d'assertions de détail. Mais, en somme, nul n'a contesté la haute valeur du travail dans son ensemble.

L'originalité du docteur Lagrange consiste en ce qu'il est un savant qui, ayant excellemment pratiqué la plupart des exercices physiques, parle avec une égale compétence des choses de la science, des choses du sport, et des rapports des unes avec les autres. Il n'a pas fait, comme tant d'autres, de la science par ouï-dire, de la gymnastique par procuration. Il a observé lui-même, sur lui-même et sur les autres, les phénomènes qu'il analyse ; et, comme on dit, il a vécu ses livres.

De là leur haute valeur scientifiques ; de là aussi leur charme et leur grande utilité pratique.

En effet, pour répandre dans nos écoles en général, et en particulier dans nos écoles primaires, le goût et la saine pratique des exercices, il ne suffira ni de quelques exemples isolés, ni de quelques dévouements particuliers, ni de quelques bonnes compilations, décrivant consciencieusement les exercices et les jeux à introduire ou à ressusciter parmi notre jeunesse. La chose capitale sera de savoir bien convaincre les parents et les maîtres de l'indispensable nécessité des exercices au grand air. Pour cela, il faudra leur en expliquer, d'une façon à la fois intéressante et simple, claire et sérieuse, le mécanisme et les effets physiologiques. Seule, cette connaissance première substituera aux incertitudes, à la confusion actuelle, des règles précises et des méthodes sûres. Alors seront écartés les dangers de l'exercice mal appliqué, et l'on obtiendra des résultats vraiment et nécessairement féconds. L'armée marchera et travaillera si les chefs savent et veulent. Or, il est impossible de trouver des ouvrages plus propres que ceux du docteur Lagrange à donner ce savoir et à susciter ces bonnes volontés.

C'est ce que la Commission a reconnu unanimement en les plaçant au premier rang.

II

Elle a admis au même rang et au même honneur le mémoire de 155 pages sur l'*Agonistique*, dont il me reste à vous parler.

Dans un rapide préambule, en quelques traits décisifs, l'auteur explique son dessein, divise son sujet et révèle le noble sentiment qui lui a dicté son ouvrage et qui l'inspire tout entier. « Les enfants, dit-il, c'est l'avenir: contribuer à leur développement physique et moral, c'est travailler surtout pour la grandeur future de la patrie. Cette pensée fut sans doute celle du fondateur de ce concours; c'est elle aussi qui a guidé ma plume. » Ainsi, dès les premières lignes, comme un poète fait appel à la Muse, l'auteur évoque la grande image de la patrie.

L'œuvre comporte cinq parties. Les trois premières forment une sorte de théorie générale embrassant à la fois l'historique et la philosophie du sujet. Les deux dernières sont l'application de ces principes. Elles proposent, d'après un ordre systématique, un ensemble de jeux actifs et énumèrent les moyens de les faire pratiquer. Division excellente, parfaitement conforme au programme du concours.

I. — Et d'abord, pourquoi ce concours? De quelles préoccupations patriotiques est-il sorti? De quels maux cherche-t-on le remède? L'auteur nous le dira. Partout, en France, on a le vague sentiment que notre pays souffre d'une sorte de décadence physique et morale. Est-ce une illusion? est-ce une réalité? Toujours est-il qu'au point de vue physique, « le recrutement de l'armée s'amoindrit; la taille diminue; la marche fatigue davantage; le sac paraît plus lourd aux épaules; les gens de campagne, même, ne vont plus à pied, ne portent plus de fardeaux. » Trop de voitures, trop de chemins de fer! Plus de marcheurs, plus de cavaliers! Les hommes s'agglomèrent dans des milieux insalubres; on surcharge les enfants de connaissances, mais on réduit leur corps à l'inaction; on les affine, mais on les étiole. Conséquence: décadence morale; « l'énergie, l'esprit d'aventure, la résolution, ont manifestement diminué ». On osait dans les deux derniers siècles; on n'ose plus aujourd'hui. « Nos jeunes hommes déséquilibrés sont à la fois des initiés et des impuissants »; et certains « maudissent l'existence dont ils ne savent tirer parti »!

II. — L'équilibre est donc rompu entre la culture de l'esprit et celle du corps. Voilà le mal. Le remède consistera à rétablir cet équilibre. Et comment? En faisant une part suffisante à l'*action corporelle*; en ressuscitant le mode d'éducation en honneur chez les Grecs, chez les Romains, et dans notre ancienne France.

Ainsi seulement on rendra aux jeunes générations l'esprit d'initiative et l'habitude de l'action, uniques sources des vertus viriles.

III. — Mais dans quelles conditions les exercices physiques doivent-ils être pratiqués? « Avant tout, il faut agir en plein air : exercice libre à l'air libre; hors de cette voie, pas de salut. Il n'y a pas de gymnastique, pas d'escrime, pas d'équitation, qui vaillent une heure de mouvement au grand air des champs. » Le docteur Lagrange est du même avis; et il est curieux de comparer les deux chapitres, si différents par l'argumentation, si semblables par la conclusion : le médecin insistant surtout sur les dangers de l'exercice dans un air vicié par ce qu'il

appelle les *miasmes humains*, par l'acide carbonique, par les ptomaïnes respiratoires, etc.; le publiciste, célébrant avec une sorte d'enthousiasme poétique les bienfaits de l'air des champs, de l'air chargé de cet ozone, de cet oxygène électrisé, condensé, qui est le réparateur (il serait plus exact de dire le purificateur) par excellence; de l'air embaumé par ces principes odorants dont l'action thérapeutique, notamment sur le système nerveux, est si considérable; de l'air balayé par ces vents dont l'action tonique, *contondante*, est analogue à celle de la vague! En vain augmentera-t-on la durée des loisirs des enfants. Si on les retient dans leurs cours étroites, humides ou dans « ces préaux poudreux où leurs pieds frappent le sol aride avec une inexorable monotonie », on ne fera rien de bon. Il faut absolument, chaque jour, les emmener à l'air libre, l'air pur, « sur les vertes pelouses entourées de haies vives, parsemées d'arbres, illuminées de soleil ».

Cette « ozonisation de la jeunesse » est essentielle, elle doit tout primer. Il y faut pourvoir coûte que coûte. Il faut créer à la campagne des champs de jeux. Et l'auteur en donne les plans, très ingénieux, et les devis, très raisonnables, Il faut relier ces champs scolaires aux villes par des tramways Decauville. Et il indique le coût de premier établissement, les frais d'entretien et d'exploitation. — Quel dommage que ce soit un peu cher! Mais, enfin, peut-être pourrait-on faire cette économie en plaçant le champ de jeux sur une ligne de fer existant déjà? Peut-être le champ de jeux lui-même ne serait-il pas indispensable? A la rigueur, pour « ozoniser » nos enfants, l'ozone (ou plutôt l'air pur), qui ne coûte rien, ne suffirait-il pas? — C'est possible; mais ce n'est pas certain; car, pour agir, il faut souvent des prétextes d'agir. Les bonnes raisons ne suffisent pas. Que de gens n'iraient jamais à la campagne s'ils n'y possédaient pas une petite maison!

IV. — Après cette excellente apologie du grand air, l'auteur passe à la théorie des jeux actifs proprement dits. Cette partie est une sorte de philosophie des jeux scolaires, et tout l'ouvrage s'y rapporte comme à un centre.

En fait de jeux actifs, dit l'auteur, on n'a rien inventé depuis l'antiquité, et on n'avait rien à inventer. Il a parfaitement raison. Sur ce point, comme sur bien d'autres, les Grecs avaient déjà tout dit. Quoi de plus profond, en effet, et de plus exact que la théorie de la gymnastique telle que Platon l'a souvent exposée, et notamment au 7e livre des Lois? Le but est de réaliser le type idéal de la forme humaine. Or, cet idéal a un double aspect : la force et la beauté. Ni la beauté ne suffit sans la force, ni la force sans la beauté. Ce ne sera donc pas assez de viser à la puissance des muscles; il faudra obtenir aussi la grâce des mouvements. De là deux sortes d'exercices : les uns tendront vers la force, procéderont de la lutte et prépareront l'homme aux travaux de la guerre; leur ensemble constituera la « palestrique ». Les autres tendront vers l'élégance, procéderont du mouvement rythmé, de la danse, et prépareront l'homme aux joies de la paix; leur ensemble constituera l' « orchestique ».

L'auteur reprend à son compte toute cette théorie. Il l'expose avec netteté, avec complaisance, sans oublier surtout cette terminologie grecque qui a pour lui tant d'attraits. Mais puisqu'il voulait faire de cette division platonicienne le pivot de son système, nous regretterons

qu'il ne l'ait pas approfondi davantage. Il nous aurait charmés si, à sa façon originale, il avait recherché la racine psychologique de ces systèmes d'exercices, et l'avait trouvée dans *deux instincts* de notre nature, également puissants, également irréductibles. D'une part, l'instinct de résistance, destiné à protéger par *la lutte* l'intégrité de l'être: d'autre part, l'instinct de sympathie, destiné à accroître par *la séduction* la puissance de l'être. De là une double série d'exercices et de jeux : exercices et jeux de combat et de discorde; exercices et jeux de paix et d'harmonie.

C'est sur cette division fondamentale qu'il fallait étayer la classification des jeux. Malheureusement, l'auteur n'a pas été fidèle à son propre principe. Des deux ordres de jeux, il n'en a retenu qu'un seul. Soit dédain, soit inadvertance, il a rejeté « l'orchestique », les jeux « civils », et n'a songé qu'à « la palestrique », aux jeux « militaires ». Sa classification repose exclusivement sur l'idée de lutte.

D'après lui, il y aurait quatre catégories de jeux actifs :

1° La *Gymnique*, ou lutte contre la mollesse, contre soi-même;

2° La *Machetique*, ou lutte contre les autres hommes;

3° La *Proégétique*, ou lutte contre les terrains (catégorie trop étroite, il fallait dire lutte contre les éléments : la terre, l'eau, l'air et le feu);

4° La *Cynégétique*, lutte contre les animaux.

Les mots grecs ne répondent pas toujours très exactement aux définitions, mais enfin cette division est très originale, très ingénieuse; malheureusement elle est incomplète. Il n'est pas possible de classer tous les jeux actifs dans ces quatre cadres. Il fallait absolument ajouter la série d'exercices reposant sur l'*accord* et sur l'*harmonie*. Or, comme ces jeux sont importants et ne peuvent être passés sous silence, l'auteur en fera entrer quelques-uns de vive force dans ces catégories. Ils y usurperont une place qui ne leur convient pas ; ils feront négliger ceux dont on aurait dû parler, et nous allons voir que toute l'exposition en sera quelque peu troublée.

1° La *Gymnique* est, par définition, la *lutte contre soi-même*, l'effort contre les organes faibles ou rebelles. Ici devraient donc figurer presque exclusivement tous les mouvements méthodiques qui se rapportent à la gymnastique *athlétique* et même à la gymnastique *orthopédique*.

Le mot de *jeu*, appliqué à ces exercices difficiles, semble sans doute à l'auteur un peu forcé ; il en paraît embarrassé; il explique qu'ils ne deviennent *des jeux* qu'à la condition expresse d'être pratiqués librement; et il passe trop rapidement sur cette partie si importante de l'éducation physique. Il fallait insister, montrer qu'il y avait là aussi des jeux, mais des jeux d'un ordre spécial, jeux athlétiques, jeux savants, qui ne convenaient ni à tous les tempéraments ni à tous les âges, mais qui pouvaient avoir un attrait puissant et une utilité incontestable. Par contre, c'est avec étonnement que nous voyons intervenir ici, et la boxe, et la savate, et la lutte, et surtout la danse. Quels rapports ces jeux et ces exercices ont-ils avec « la lutte contre soi-même »? Ajoutons vite que l'auteur parle avec un charme infini de la danse antique et moderne. Et nous ne pouvons nous empêcher de regretter qu'en plaçant ce développement dans un chapitre qui ne le comportait pas, il ait été forcé de nous l'écourter quelque peu.

2° La *Machétique* doit comprendre tous les jeux qui se rapportent au *combat de l'homme contre l'homme*. On s'attend donc naturellement à voir

paraître ici la *lutte corps à corps*, la boxe et les jeux qui en dérivent, comme la *savate*, la *barette* ou *foot-ball*, et toutes les *escrimes*, fleuret, sabre, canne, et bâton, etc. Point du tout; c'est à un autre chapitre que l'auteur s'en occupe, et c'est pour les proscrire, ou peu s'en faut. Les *escrimes*, selon lui, ne seraient pas à encourager dans les écoles, comme exercices aristocratiques, coûteux et restreints à un trop petit nombre; les *luttes*, comme jeux de rustres, exercices « brutaux », pas assez « distingués ». — Nous ne pouvons souscrire à des arrêts. Nous estimons au contraire que *toutes les escrimes*, tous ces jeux si profitables pour l'éducation du caractère et de la volonté et pour le développement de la force et du courage, peuvent et doivent être étendus à tous les élèves, dans nos écoles, comme ils sont imposés à tous les soldats dans nos régiments. L'enseignement mutuel en peut rendre la pratique très aisée et peu coûteuse. Quant aux luttes, aux jeux *violents*, si propres à créer l'endurance et le sang-froid, la brutalité qu'on leur reproche n'est pas en eux, mais dans ceux qui les pratiquent. Qu'y a-t-il donc de si distingué à avoir peur d'un coup de poing et, au besoin, à n'être capable ni de le recevoir ni de le rendre? D'ailleurs, dans toutes les batailles il y a place pour la courtoisie; c'est affaire de règle et d'organisation.

Ayant donc en quelque sorte éliminé ces exercices, qui se rapportaient si directement au sujet de ce chapitre, l'auteur, avec une dextérité ingénieuse, les remplace par ce qu'il appelle *jeux balistiques* et *jeux tactiques*. — Mais ici l'analogie avec la guerre n'existe que dans les mots. La « balistique », c'est l'art de lancer le ballon, le disque, le palet, la paume. La « tactique », c'est l'art de se mouvoir en formant des figures, des évolutions, etc. En quoi donc tous ces jeux simulent-ils la lutte de l'homme contre l'homme? Ce sont des exercices d'adresse, de grâce, d'agilité; des jeux d'élégance et non des jeux de force.

Cette réserve faite, reconnaissons encore tout le charme et tout le sens pratique de ce développement sur ces jeux balistiques et tactiques : la balle; la paume amplifiée; la sphéromachie ou lutte du ballon à la main; la transformation de la balle au mur en tir à la balle sur des buts fixes ou mobiles; les courses à pied : courses de têtes et courses à la bague; les carrousels à pied avec combinaisons de quadrilles... Tout cela est parfaitement intéressant, pratique, applicable partout, sans aucun frais. Lisez surtout tout le passage relatif à l'organisation de la petite guerre : vous sentirez tout de suite que, pour parler ainsi de la petite guerre, il faut avoir fait la grande et la connaître à fond.

3° La *Proégétique*, dit l'auteur, renferme tous les jeux ou exercices dont la marche ou la course constituent la base. Définition trop étroite, semble-t-il. Ne vaudrait-il pas mieux dire, reprenant une définition antérieure : Ce sont les jeux par lesquels l'homme lutte contre la « nature »? Ce chapitre traite, excellemment du reste, des *marches*, des *promenades* et de leurs diverses variétés : *promenades topographiques*, *promenades télégraphiques* (l'auteur aurait pu ajouter les promenades *géologiques*, *botaniques*, etc.); marches d'entraînement; excursions; ascensions; courses plates; courses d'obstacles; sauts. Il décrit avec esprit les jeux qui dérivent de la course, l'ostracinde « ou

jeu de la coquille (toujours renouvelé des Grecs) et surtout les barres, jeu qui est « plus que tout autre l'image de la guerre et que des importations étrangères menacent d'un oubli immérité ».

Après les jeux dans lesquels l'homme lutte contre le terrain et ses obstacles, ne serait-ce pas ici le lieu de parler du combat contre l'eau et les vents, de la *natation*, du *canotage*, etc.? L'auteur s'en est occupé ailleurs, mais un peu superficiellement. Nous aurions aimé à lui voir ici se développer largement ses vues et donner carrière à son talent sur ces excellents exercices, si dignes d'être encouragés à tous égards.

4° La *Cynégétique* forme la quatrième et dernière série des jeux scolaires. Nous trouvons encore ici, comme disent les philosophes, que le mot n'est pas adéquat à l'idée. Il ne s'applique qu'aux exercices de chasse, et c'est là un simple détail de l'idée générale qui devrait inspirer tout ce chapitre : la lutte de l'homme contre la bête. L'équitation et les exercices gymnastiques qui en dérivent; les exercices de tir, au fusil, à l'arc; tout cela, traité à cette place, aurait donné du corps à ce chapitre. Au lieu de cela, l'auteur, toujours avec beaucoup d'agrément, parle de la simulation de la chasse par des piétons : chasse à courre, chasse à vue, rallie-papier, chasse au cerf, etc. En somme, ces jeux n'ont de la chasse que le nom : ce sont des ombres de chasseurs poursuivant des ombres de lièvres. Au fond, il s'agit encore de simples courses à pied qui devraient figurer dans la catégorie précédente...

V. — La cinquième et dernière partie du mémoire est consacrée aux moyens les plus propres à faire connaître les jeux, à en inspirer le goût, et à les faire entreprendre et durer.

C'est à un autre endroit du mémoire qu'il faut aller chercher encore la philosophie de ce dernier développement. Elle se trouve au chapitre VIII intitulé : *Ressources passionnelles*. Chapitre curieux qui ne s'inspire plus de Platon, mais de Fourier, et non pas tant de ses idées que de ses formes de langage.

Les sentiments qu'il faut éveiller chez les enfants appartiennent à deux « séries passionnelles » : celle de la « pugnacité », qui est le goût de la lutte, et celle de l'amour-propre, qui est l'amour de la récompense et de la louange. Ces passions sont fécondes, dit l'auteur; et il a raison. Pour les susciter, il faut demander le concours de la presse, des journaux et des livres. Il faut créer des épreuves « ludiques », trimestrielles et annuelles; inventer des distinctions, des ornements, des titres, pour les individus, et des distinctions collectives pour les écoles. Il faut créer dans les établissements des salles d'honneur où les exploits des lauréats seront inscrits sur les murs. Il faut instituer des joutes et des concours publics, au canton, au département, à la région; et cela à l'occasion des fêtes locales ou nationales. On pourrait même, dans les fêtes, honorer les lauréats par une sorte de *triomphe* analogue à l'ovation qui est faite aux vainqueurs du tir dans les régiments d'artillerie. « Quelques vertes guirlandes, des fleurs, des drapeaux, un peu de musique. Il n'en faut pas davantage pour organiser partout, à peu de frais, de jolies fêtes et des fêtes utiles, où la jeunesse développerait ses facultés physiques, son instruction, ses sentiments patriotiques. Tout le monde y gagnerait. »

Tous ces conseils sont justes, pratiques, et émanent d'un mora-

liste qui connaît bien le cœur de l'homme et celui de l'enfant; ce qui est la même chose, ou peu s'en faut.

On a vraiment quelque honte, Messieurs, de donner une réduction si décolorée d'une œuvre qui a tant de caractère et d'accent. On voudrait pouvoir s'arrêter à chaque page, citer les mots heureux, les expressions pittoresques qui abondent. Mais il faut bien finir. En somme, deux impressions jaillissent de cette lecture : la première, c'est qu'on a affaire à un esprit vraiment original. Original par l'alliance étrange d'une imagination vive, poétique, délicate, avec un jugement tout viril et militaire; original par la recherche constante des principes moraux et philosophiques, jointe à la préoccupation des « voies et moyens » et du « dispositif »; original par le style très particulier, plein de néologismes ingénieux, amusants; de tournures libres, parfois aisées jusqu'à l'incorrection, et qui ne sentent jamais l'écrivain de profession. — La seconde impression, c'est que l'inspiration maîtresse de ce livre est un patriotisme ardent, quoique très contenu et très discret dans son expression. On pourrait appliquer au patriotisme ce qu'on a dit des grandes douleurs : il est muet. Celui de l'auteur ne se répand pas en protestations, mais on le sent, on le devine partout; il vous échauffe, vous pénètre et vous gagne. Et c'est peut-être ce qu'il y a de meilleur dans ce travail.

Il est un foyer d'idées généreuses, très propres à allumer dans les cœurs un goût passionné pour les exercices et les jeux. Par contre, nous l'avons dit, l'œuvre du docteur Lagrange est une source abondante d'idées et de renseignements indispensables pour éclairer le zèle des néophytes et bien diriger leurs efforts. — Lequel des deux aura le mieux servi la cause de l'éducation physique? La Commission ne s'est pas prononcée; ou plutôt, elle a décidé que les deux candidats, à des titres divers, avaient également mérité le premier prix; et ne pouvant le doubler, elle l'a partagé. Cela fait, on a brisé le cachet qui avait provisoirement protégé l'anonymat de l'auteur du mémoire; on a révélé le nom du général Lewal, et personne ne s'est plus étonné de tous les mérites de l'*Agonistique* (1).

PROJET DE LOI SUR LA CONSTITUTION D'UNIVERSITÉS

Nous avons publié dans notre dernier numéro le projet de loi sur la constitution d'Universités présenté au Sénat dans la séance du 22 juillet 1890 au nom du gouvernement de la République; on croit devoir

(1) Le Rapport ajoute qu'il s'est révélé en outre, parmi les nombreux candidats, des mérites qui, sans avoir le même éclat, ont paru cependant dignes du plus grand intérêt. C'est pourquoi la Commission a décidé de distraire du prix une somme de 2 000 francs et de la répartir entre cinq personnes, sous la forme de cinq seconds prix de 400 francs. Les titulaires de ces récompenses sont : 1° M. le colonel Docx, de Bruxelles, inspecteur de la gymnastique dans les écoles de l'État belge : 2° M. Désiré Séhé, professeur de gymnastique à Paris; 3° M. Mathieu, directeur de l'école normale de Châlons; 4° M. Thiéry, principal du collège de Remiremont; 5° M. Michel, instituteur public dans le département du Finistère.

reproduire également le document suivant annexé au projet, et qui en est comme une première ébauche. Il serait utilement complété par les procès-verbaux des discussions de la Société d'enseignement supérieur, relatives au même objet.

En 1877, une réunion de savants, de professeurs et de jurisconsultes, composée de MM. Berthelot, Boutmy, Bréal, Hérold, Liouville, du Mesnil, Gabriel Monod, Gaston Paris, Renan et Taine, remit au ministre de l'instruction publique, qui était alors M. Waddington, un projet de constitution des Universités.

Ce projet établissait les Universités sur les bases suivantes :

Les quatre Facultés principales doivent être, à Paris et dans quelques centres, réunies en corps ou Universités.

Ces Universités recevront la personnalité civile et auront un budget qu'elles régleront sauf l'approbation du ministre, le Conseil de perfectionnement entendu, et sous le contrôle de la Cour des comptes.

Le budget de l'Université a pour sources de recettes : 1° les subventions de l'État ; 2° les produits des droits d'inscription et d'examen ; 3° les subventions des communes et des départements ; 4° les dons et legs ; 5° les revenus des propriétés de l'Université.

L'administration de l'Université, en tant que corps enseignant, est soumise au contrôle de l'État représenté par le recteur de l'Académie, dans le ressort duquel elle est établie.

Il est institué auprès du ministère un conseil de perfectionnement de l'enseignement supérieur de l'État qui juge en dernier ressort les questions litigieuses.

Le Conseil de chaque Université, renouvelable tous les ans, se compose : 1° des doyens des quatre Facultés ; 2° de délégués de chacune d'elles dans des proportions et des conditions à déterminer.

Ce Conseil nomme tous les ans le chancelier pris à tour de rôle dans chacune des quatre Facultés. Le chancelier préside le Conseil et représente l'Université auprès de l'État.

Le tableau des cours est arrêté pour chaque semestre dans l'assemblée des professeurs de chaque Faculté. Ce tableau doit être approuvé par le Conseil de l'Université, et est soumis au visa du Conseil de perfectionnement.

Les professeurs titulaires et adjoints sont nommés par le ministre sur une double présentation, faite d'un côté par l'Université, de l'autre par le Conseil de perfectionnement. Ils doivent être docteurs. Cependant, sur la proposition de l'Université, approuvée par le Conseil de perfectionnement, ils peuvent être dispensés de ce titre.

Provisoirement, et pendant une période de cinq ans, les professeurs pourront être nommés par le ministre directement, et il ne sera pas nécessaire qu'ils soient docteurs.

LA RÉFORME DE L'AGRÉGATION DE DROIT

Dans sa séance du 29 janvier 1890, la Faculté de droit de Nancy, sur le rapport de M. Blondel, professeur, a adopté les considérations et résolutions résumées ci-dessous, au sujet de la question soulevée au

Conseil supérieur de l'instruction publique et relative à « l'organisation de la Faculté de Paris, en ce qui concerne les services confiés à des agrégés ».

La Faculté considère que cette question implique en réalité celle du recrutement de la Faculté de droit de Paris, et pose surtout le grave problème relatif aux moyens d'assurer l'accès de cette Faculté aux professeurs et agrégés de province. Elle fait remarquer que dans l'ordre des lettres et des sciences, le recrutement du corps enseignant de Paris s'opère principalement parmi les professeurs de province, tandis que dans l'ordre du droit, il est fourni presque exclusivement par les agrégés de Paris. C'est un système défectueux et contraire à l'équité, car il condamne l'agrégé que les hasards du concours ont placé après le 2e ou le 3e rang à demeurer perpétuellement en province, quoi qu'il fasse, tandis que ses concurrents plus heureux semblent inévitablement destinés à la Faculté de Paris. Et même si l'un des premiers élus du concours est affecté à une Faculté de province, il doit se garder de s'y faire nommer titulaire, car désormais l'accès de la Faculté de Paris lui est à peu près invariablement fermé. Il ne saurait être question cependant de toucher aux situations acquises actuellement par les agrégés de cette Faculté; mais il faut, pour l'avenir, modifier le recrutement de cette partie du corps enseignant. Ce n'est pas qu'il convienne de faire entrevoir à tous les professeurs de province l'attrait d'une chaire à Paris, comme le but auquel ils doivent viser. Outre que l'on susciterait ainsi des ambitions insuffisamment justifiées, on courrait le risque de priver nos Facultés de leurs meilleurs maîtres et de les exposer plus que jamais aux conséquences déjà si fâcheuses de l'entassement des étudiants à Paris. Il semble que la diminution de l'écart vraiment extraordinaire entre les traitements des professeurs de Paris, et ceux des professeurs de province serait de nature à prévenir l'inconvénient de candidatures surexcitées par le seul désir d'un avancement pécuniaire. Quand on songe que le traitement des professeurs de province varie de 6 000 à 11 000 francs (1), et que d'autre part, à Paris, les professeurs de seconde classe qui forment la minorité ont un traitement de 12 000 francs, et ceux de première classe, de 15 000, on ne peut s'empêcher de supposer qu'une disproportion moins extrême serait de nature à retenir dans nos Facultés de province la plus grande partie des professeurs qui peuvent ambitionner légitimement une chaire à Paris. Quoi qu'il en soit, tout le monde est d'accord, en principe, sur la nécessité de donner plus largement aux professeurs de province l'accès des chaires vacantes à Paris; mais il est moins facile de s'entendre sur les voies et moyens de nature à assurer ce résultat. On peut concevoir un système très séduisant au premier aspect et qui consisterait à appeler à Paris, pour un temps, les candidats des autres Facultés; ils y feraient une sorte de stage et s'y créeraient des titres, après quoi, s'ils ne pouvaient être immédiatement pourvus d'une chaire à Paris, ils retourneraient dans leurs Facultés d'origine, où les présentations de la Faculté de Paris et de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique iraient ensuite

(1) Il n'est pas inutile d'ajouter que sur 123 titulaires des départements, 11 seulement jouissent d'un traitement de 11 000 francs, 11 autres d'un traitement de 12 000, tandis que 62 sont rétribués à raison de 8 000 francs et 39 à raison de 6 000.

les chercher en cas de vacance. Cette combinaison comporte des inconvénients qui l'ont fait écarter. La nécessité d'un déplacement souvent pénible, toujours onéreux, peut écarter nombre de candidats; la crainte de revenir dans leurs Facultés avec l'apparence d'un échec ou même simplement sans la certitude du succès en éloignerait d'autres, si bien qu'on risquerait de n'attirer à Paris, pour un temps, que des professeurs déterminés à n'en pas revenir, dussent-ils pour cela se tourner vers d'autres carrières, comme, par exemple, l'administration ou la magistrature.

Dans la pensée de la Faculté de Nancy, l'origine du mal dont on se plaint à juste titre tient au nombre trop considérable des agrégés de Paris. Là, plus qu'ailleurs encore, des cours réguliers et obligatoires ne sont cependant occupés que par des agrégés, et le nombre des chaires est sensiblement inférieur à celui des enseignements. Ainsi, sur dix agrégés existant actuellement à Paris, six sont chargés de cours dont la matière figure aux programmes des examens de licence ou de doctorat. Qu'on attribue dès maintenant à ces enseignements des professeurs titulaires. En fait, et bien que les nominations puissent porter sur des professeurs de toutes les Facultés, il faut bien reconnaître que les agrégés actuellement en exercice à Paris seraient appelés à en bénéficier pour une très grande part, sinon pour le tout, et, dans quelques années, tous deviendraient certainement titulaires. Il n'en résulterait, pour le budget, qu'une charge insignifiante, car les agrégés actuellement chargés de cours touchant un traitement total de 10 000 francs, leur nomination comme titulaires à 12 000 francs ne produirait donc, à raison de six, qu'un excédent de dépenses de 12 000 francs, et cet excédent pourrait être réduit à zéro si l'on créait à Paris une 3e classe de professeurs au traitement de 10 000 francs. Cette combinaison, tout en sauvegardant les droits acquis aux agrégés actuels de Paris, hâterait singulièrement le moment où les professeurs des autres Facultés seraient appelés à pourvoir *seuls* aux postes devenus vacants. Le corps des agrégés de Paris, réduit au strict minimum nécessité par le service des conférences et des examens, serait en effet, dans l'avenir, emprunté à des agrégés des autres Facultés, délégués à Paris pour trois ans, à titre essentiellement temporaire et non renouvable. Ils conserveraient pendant cette délégation leur rang d'ancienneté et leur droit de nomination aux chaires vacantes dans leur Faculté d'origine, et dès lors le recrutement des chaires de Paris s'exercerait tant parmi ces délégués, devenus ou non titulaires en province, que parmi ceux des professeurs des départements qui, sans avoir bénéficié d'une délégation de ce genre, se seraient cependant signalés par l'éclat de leur enseignement ou de leurs travaux.

En raison des considérations qui précèdent, la Faculté de droit de Nancy émet le vœu que l'organisation actuelle de la Faculté de Paris soit modifiée de la manière suivante :

1° Tous les enseignements actuellement occupés à la Faculté de droit de Paris, par des agrégés, et dont le programme figure parmi les matières obligatoires des examens de licence et de doctorat seront pourvus de professeurs titulaires.

2° Ceux des agrégés actuellement en fonction à Paris, qui ne figureraient pas dans les promotions de titulaires prévues au § 1, con-

serveront la situation qui leur est assurée par les lois et règlements en vigueur, ainsi que le droit de participer aux présentations prévues par le § 5, ci-après.

3° A l'avenir, le nombre des agrégés attachés à la Faculté de Paris sera réduit au chiffre strictement nécessaire pour assurer le service des conférences et des examens. Les fonctions d'agrégé près la Faculté de Paris seront remplies par des agrégés détachés des autres Facultés, et pourvus d'une délégation temporaire et non renouvenable de trois ans.

4° L'agrégé délégué à Paris conservera dans sa Faculté d'origine son rang et son ancienneté. Il pourra, soit pendant cette délégation, soit après, être nommé titulaire dans la Faculté à laquelle il appartient.

5° Sous la réserve du droit de nomination directe par le ministre, dans les cas où elle lui est dévolue par les lois et règlements actuels, les présentations aux fonctions de titulaire devenues vacantes à la Faculté de Paris, devront porter, soit sur des professeurs titulaires des autres Facultés, ayant exercé ou non la délégation temporaire prévue par le § 3, ci-dessus, soit sur des agrégés qui auraient été l'objet de cette délégation.

M. Adolphe Mourier, ancien vice-recteur de l'Académie de Paris, commandeur de la Légion d'honneur, vient de mourir à Paris, à l'âge de quatre-vingt-deux ans.

Né à Angoulême en 1807, Adolphe Mourier a consacré sa vie entière à l'enseignement. En feuilletant son dernier ouvrage : *Notes et souvenirs d'un universitaire*, on peut suivre toutes les étapes de sa longue carrière, depuis l'École normale, où il fut admis en 1827, jusqu'à la Sorbonne, qu'il quitta en 1879.

M. Mourier avait débuté comme professeur de philosophie à Angoulême; il avait été successivement proviseur des lycées d'Angoulême et de Bordeaux, puis recteur à Toulouse, Bordeaux, Rennes, et enfin, en 1861, vice-recteur de l'Académie de Paris.

Il y fut, pendant dix-huit ans, le collaborateur de MM. H. Fortoul, V. Duruy et Jules Simon.

Il laisse deux thèses de philosophie : *Critique de Spinosa par Leibnitz; Preuve de l'existence de Dieu dans Platon*, et l'ouvrage que nous avons cité, *Notes et souvenirs*.

M. Gavarret, professeur à la Faculté de médecine de Paris, inspecteur général honoraire des Facultés de médecine, s'est éteint au château de Valmont, chez M. le professeur Lannelongue, à l'âge de quatre-vingt-un ans. Élève de l'École polytechnique, d'où il était sorti lieutenant d'artillerie, M. Gavarret avait donné sa démission, et s'était consacré aux études médicales; docteur en 1843, il était élu, en 1858, membre de l'Académie de médecine et, en 1879, nommé inspecteur général.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 7 juillet relative à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène dans les lycées et collèges.

(*Suite.*)

RÉCRÉATIONS. — JEUX

Durée des récréations. — Les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire.

Pour qu'elles soient activement employées, mieux vaut assigner à chacune une certaine durée que de les multiplier. Lorsqu'elles sont trop courtes, les enfants hésitent à se mettre à jouer, à commencer une partie qu'ils craignent d'être obligés d'interrompre au moment où elle deviendra le plus attrayante. Pour toutes les récréations qui n'ont pas simplement pour objet de couper par un moment de détente une classe ou une étude trop longue, une demi-heure me paraît être un minimum. Il serait désirable que la récréation principale eût lieu après le dîner et qu'elle durât, sauf dans certains cas particuliers, au moins une heure et demie, de manière à séparer, par un temps de repos assez long, les exercices scolaires de la journée. Si les cours sont trop étroites, on conduira, quand la situation de l'établissement s'y prêtera, les élèves au dehors, dans la campagne autant que possible. Il va de soi que, pour les sorties de ce genre, la tenue d'uniforme ne serait pas obligatoire. J'aime à penser qu'avec le bienveillant concours des municipalités, il sera facile de se procurer sans frais, partout où la nécessité s'en fera sentir, des emplacements favorables.

Concours à provoquer. — Sur ce point, comme sur tous ceux qui touchent à l'éducation physique des élèves, j'attends beaucoup de l'initiative, du tact et de la bonne volonté de MM. les proviseurs et principaux, et les résultats encourageants déjà obtenus par plusieurs d'entre eux m'autorisent à y avoir pleine confiance. Sans doute, ces améliorations que nous vous proposons d'introduire dans le régime de nos établissements ne pourront être réalisées sans quelques dépenses; l'installation matérielle d'un certain nombre d'entre eux aura besoin d'être modifiée ; il y aura à pourvoir à des aménagements nouveaux, à diverses acquisitions. En attendant que le Parlement vote pour cet objet des crédits si nécessaires, il est certain que les administrations locales auront à s'ingénier pour tirer le meilleur parti des éléments qu'elles ont actuellement à leur disposition.

En ce qui concerne particulièrement la question de l'organisation des exercices physiques libres (jeux, travaux manuels, jardinage, etc.), on aura quelquefois la ressource de s'adresser non seulement aux sociétés de sport existant dans la région, mais à des personnages influents dont on connaîtra le dévouement à la cause de l'éducation.

Cotisations des élèves. — Il est reconnu que l'enfant, aussi bien que

l'homme, porte l'intérêt le plus actif à tout ce qui est son œuvre propre, aux entreprises, aux plaisirs pour lesquels il a dépensé quelque effort et fait quelque sacrifice : c'est ainsi que l'élève use plus volontiers et avec plus de ménagement des livres qui sont à lui que de ceux que l'administration met pour un temps à sa disposition. Pour la même raison, alors même que les principaux frais des jeux scolaires seraient faits par d'autres, il serait encore sage d'inviter les élèves à y participer dans une proportion si modeste qu'on voudra, ne serait-ce que pour rendre, par le sentiment d'un certain droit de propriété, l'usage des instruments de jeu moins banal et plus réservé.

On pourrait craindre peut-être que l'organisation des sociétés donnât lieu à des divisions ou tout au moins à des distinctions fâcheuses entre les élèves et ne provoquât des sentiments de tristesse ou d'envie chez ceux qui n'en feraient pas partie. Mais, à ce compte, il faudrait interdire dans nos lycées toutes les leçons particulières, et tout d'abord les leçons d'escrime et d'équitation. D'ailleurs, en ce qui concerne les jeux, l'objection n'a guère de raison d'être si la cotisation est mise à un taux assez bas pour être à la portée de toutes les bourses. Il va de soi qu'elle doit être égale pour tous.

Associations de jeux. — D'autre part, si les associations de jeux suscitent par accident quelques difficultés disciplinaires, dont une surveillance vigilante, quoique réservée, viendra aisément à bout, plus ordinairement, on peut l'espérer, elles contribueront, par la saine occupation qu'elles donneront au corps et à l'imagination, à prévenir ou à dissiper tout mauvais esprit; peut-être même, ne pouvant se passer, non plus qu'aucune société, d'obéissance et de direction, elles feront sentir à plus d'un, mieux que bien des punitions et bien des retenues, la nécessité de la règle.

On pourra enfin examiner si un appel discret aux parents aurait des chances d'être entendu. Grâce aux efforts d'une propagande aussi intelligente que dévouée, l'opinion publique s'est prononcée énergiquement en faveur de l'œuvre de la régénération physique de la jeunesse; il est permis de supposer que, parmi les familles, il en est qui consentiraient volontiers à quelques sacrifices pour seconder ceux que l'État s'impose dans l'intérêt de la santé morale et physique de leurs enfants.

PROMENADES

Les promenades seront obligatoires, sauf dispense du médecin, pour tous les élèves sans exception. Les retenues de promenades ont été supprimées ; ce n'est pas pour que certains élèves les rétablissent à leur usage.

Les promenades auront lieu, comme précédemment, deux fois par semaine, le jeudi et le dimanche. Dans certaines académies, on en a organisé une troisième le mardi; cet usage peut être maintenu partout où il a réussi, sous la réserve qu'il n'en résultera aucune diminution des heures de travail de la semaine : la classe du mardi soir sera, en ce cas, reportée au jeudi matin.

Un exercice physique que n'accompagne pas et n'anime pas le plaisir perd la moitié de sa vertu. Pour rendre la promenade attrayante, il ne faut pas trop compter sur les distractions et les agréments qu'on peut accidentellement y associer. Quelquefois, sans doute, on pourra,

pendant la promenade, « faire de l'herborisation, visiter un vieux château, des ruines importantes, un ancien champ de bataille, une collection d'objets d'art, une usine, etc. »; mais les ressources de ce genre sont en somme assez vite épuisées. Le plus sûr et le plus facile est encore de demander à la promenade le genre d'agrément qu'elle offre naturellement, à savoir l'occasion de belles parties de jeu ou le plaisir de la marche elle-même. Mettons en honneur l'activité physique et donnons-en le goût et le besoin à nos élèves; dès lors, une marche de 10 à 15 kilomètres, par un beau jour, dans un beau pays, sera pour une division sagement entraînée un vrai plaisir et un vrai profit.

Indépendamment des promenades ordinaires, je verrais avec plaisir que, pendant la belle saison, on autorisât de temps en temps de grandes excursions qui demanderaient la journée entière, dont les écoliers se réjouiraient à l'avance et garderaient ensuite un bon souvenir. Cette institution a donné de bons résultats dans plusieurs académies; elle mérite d'être encouragée (1).

EXERCICES GYMNASTIQUES ET MILITAIRES

Depuis longtemps, les exercices gymnastiques sont pratiqués dans nos établissements secondaires; ils ont été réglementés par de nombreux décrets, arrêtés et instructions ministériels, en dernier lieu par les circulaires des 11 septembre et 20 décembre 1882. La première de ces circulaires rappelle que les exercices gymnastiques sont, en vertu de la loi du 27 janvier 1880, obligatoires pour les externes au même titre que pour les pensionnaires.

Nombre et durée des leçons. — La circulaire du 20 décembre 1882 demande que chaque groupe d'élèves reçoive deux leçons d'une heure au moins par semaine. Comme les leçons auront désormais lieu pendant

(1) « Depuis deux ou trois ans, m'écrit un recteur, ces excursions deviennent de plus en plus nombreuses dans mon académie, où j'ai trouvé chez presque tous les proviseurs, principaux, directeurs d'écoles normales, un concours dont je tiens à les remercier ici. D'ordinaire, pour simplifier, le lycée tout entier prend part à la même excursion; les petits s'acheminent au rendez-vous par la route la plus courte (12 ou 15 kilomètres environ, aller et retour), les moyens par un itinéraire un peu plus long, et les grands de même. Les instituteurs prêtent avec une bonne grâce parfaite leur maison d'école pour le dépôt des provisions et les préparatifs des repas. Les chefs de l'administration s'y rendent de leur côté, et j'ai vu avec plaisir tel d'entre eux se joindre à une colonne de marche pour donner l'exemple. Ce sont là d'heureux symptômes d'un esprit nouveau... Un progrès inappréciable serait accompli le jour où les professeurs accepteraient d'accompagner les élèves dans les excursions... Soit en marchant au milieu des élèves, soit en les retrouvant au rendez-vous, tel pourrait leur montrer et leur expliquer une ruine historique ou leur apprendre à faire un levé de topographie; tel autre leur donnerait son cours d'histoire naturelle (botanique, géologie, etc.), au hasard des rencontres du chemin; et surtout, alors même que le professeur préférerait ne pas enseigner en ce jour de fête, sa conversation élevée et sérieuse, sa présence même au milieu des écoliers ne seraient-elles pas le plus sympathique de tous les enseignements? » Ce progrès si désirable est accompli dès aujourd'hui dans un certain nombre de lycées et de collèges. La cause des exercices physiques sera vite gagnée, si le personnel enseignant, venant librement en aide à l'administration, y donne de son côté quelques marques d'intérêt.

les récréations et que la durée de celles-ci a été considérablement augmentée, je désirerais que le temps réservé à la gymnastique, non compris les exercices militaires, fût porté à trois heures par semaine, réparties en séances d'une demi-heure ou de trois quarts d'heure. A cet effet, les groupes à exercer pourront être de 50 élèves au lieu de 30.

De nouveaux manuels d'instruction, destinés à remplacer ceux de 1880, seront distribués prochainement aux professeurs.

Dans beaucoup de lycées et collèges, les exercices gymnastiques sont très bien dirigés et donnent d'excellents résultats; les élèves y apportent de l'ardeur et de l'entrain; les maîtres ont de l'autorité; leur enseignement est varié et par cela même attrayant.

Dans d'autres, au contraire, la leçon est morne; les élèves n'y prennent aucun goût; elle serait pour eux presque une corvée, loin d'être une récréation.

Si des professeurs vous étaient signalés comme étant d'une insuffisance notoire, je vous serais obligé de m'en référer; ceux dont l'enseignement ne laisserait à désirer que par suite d'un défaut de méthode seront invités à profiter des vacances pour compléter leur instruction technique.

But et conditions de l'enseignement de la gymnastique. — Il importe aussi que tous les maîtres se rendent un compte exact du rôle que la gymnastique scolaire est appelée à jouer. Son but n'est pas d'amener quelques adeptes à exécuter des tours de force plus ou moins remarquables, mais de soumettre tous les élèves à un entraînement progressif et méthodique; de provoquer chez tous, par des exercices sagement gradués, le développement régulier des divers organes. Au surplus, on sait qu'un violent exercice physique ne repose pas d'un grand labeur intellectuel; ce sont des fatigues qui s'additionnent et ne se compensent pas. Pour les exercices aux agrès, on combinera les mouvements d'ensemble et on disposera les groupes de telle sorte que chaque élève n'ait pas à attendre son tour à l'appareil plus de trois à quatre minutes; à cet effet, on conduira successivement les élèves aux agrès par petits groupes, tandis que le groupe principal continuera les mouvements d'ensemble sous les ordres d'un instructeur adjoint ou d'un moniteur choisi parmi les élèves.

But des exercices militaires. — En ce qui concerne les exercices militaires, vous penserez comme moi, monsieur le recteur, qu'il y a lieu de se garder de toute exagération. Si nous arrivons à former des jeunes gens vigoureux et alertes, habitués à la marche et à la fatigue, imbus de l'esprit de discipline, ayant conscience des devoirs qui les attendent au régiment, nous aurons rempli largement notre tâche. Il peut être utile et même intéressant pour les élèves de les initier aux diverses formations de la section, du peloton et de la compagnie, de leur faire faire en groupes certaines évolutions d'après les théories en usage dans l'armée; quant à l'exercice du maniement du fusil, il est d'un intérêt tout à fait secondaire; il présente même un inconvénient, celui de condamner les enfants à une immobilité relative qui peut devenir nuisible, en hiver surtout.

On attachera, au contraire, une importance particulière au tir, à l'équitation et à l'escrime, qui exigent généralement une préparation assez longue et une éducation spéciale. Vous inviterez MM. les chefs

d'établissement à user de tous les moyens en leur pouvoir pour répandre le goût de ces exercices autour d'eux et pour ménager aux élèves des classes supérieures la possibilité de les pratiquer. Dans les villes de garnison, ils auront soin de se mettre en rapport avec MM. les chefs de corps, dont le concours sera de nature à aplanir bien des difficultés. Je suis disposé, pour ma part, à intervenir auprès de mon collègue, M. le ministre de la guerre, toutes les fois que j'en serai sollicité.

Prix pour les exercices physiques. — L'usage s'est établi, dans un certain nombre de lycées et de collèges, d'attribuer des prix et accessits spéciaux aux divers exercices physiques et de les mentionner au palmarès. Cet usage devra être étendu à tous les établissements; la distribution des récompenses se confondra avec celle des prix réservés aux études classiques. D'autre part, les professeurs appelés à voter pour l'attribution du prix d'excellence auront à tenir compte des notes obtenues pour les exercices physiques. Les prix d'excellence devant être, à l'avenir, « décernés aux élèves qui, dans chaque classe et chaque division, auront le mieux satisfait à tous leurs devoirs », nos lycéens seront ainsi amenés à comprendre, ce que trop peu comprennent jusqu'à ce jour, que, dans un pays où chaque citoyen est appelé à faire un soldat, la culture et le développement des forces et des aptitudes physiques n'est pas chose facultative, mais un devoir positif.

SOINS D'HYGIÈNE ET DE PROPRETÉ

Lever, toilette. — Je voudrais aussi qu'ils fussent bien convaincus de la nécessité de contracter, dès l'enfance, des habitudes rigoureuses d'ordre, de tenue extérieure et de propreté; l'éducation morale et l'hygiène y sont également intéressées. « La propreté est une vertu, la plus humble, si l'on veut, et la plus facile, mais non la moins profitable »; elle est une des formes du respect de soi-même.

A cette fin, il a paru utile d'accorder un temps plus long pour la toilette du matin. Le lever aura lieu au plus tard, pour les divisions élémentaires et de grammaire, à 6 heures et demie; pour la division supérieure, à 6 heures en hiver, à 5 heures et demie en été; la demi-heure qui suivra sera affectée à la toilette; quelques minutes prises sur cette demi-heure pourront, dans la belle saison, être consacrées à une récréation dans la cour.

Bains. — Il serait à désirer qu'on fît prendre aux élèves deux bains de pieds par semaine, et par mois deux bains complets. Je me propose d'examiner si, à défaut d'une installation suffisante pour assurer ce double service, on ne pourrait pas se servir d'appareils à douches tièdes, semblables à ceux qui fonctionnent dans un certain nombre d'établissements.

Je crois inutile d'ajouter qu'en été on devra conduire les élèves aux bains froids au moins une fois par semaine, partout où la chose sera possible. Le professeur de gymnastique fera faire, quelque temps à l'avance, à ceux qui ne savent pas nager, les exercices de natation à sec indiqués dans les manuels de gymnastique.

REPAS — ALIMENTATION

Heures et durée des repas. — Le dîner aura lieu, soit à 11 heures et demie, soit à midi; comme le prescrivait l'arrêté du 1er septembre 1853, il durera une demi-heure. Le même temps sera consacré au dîner.

Cette demi-heure ne paraîtra pas trop longue, les élèves devant avoir désormais l'autorisation de causer au réfectoire. Il est d'ailleurs utile qu'ils s'habituent à ne pas manger trop vite.

Régime alimentaire. — Je ne crois pas avoir besoin, monsieur le recteur, de vous recommander de veiller à ce que le régime alimentaire, dans les lycées comme dans les collèges, présente toute les garanties désirables au point de vue de la qualité et de la quantité.

Je ne puis que confirmer les prescriptions de l'arrêté du 1er septembre 1853, relatives aux inspections et vérifications à faire, à la préparation des menus de la semaine et à la composition des repas. Je vous prie également de vous reporter à la circulaire du 13 septembre de la même année qui complète l'arrêté sur certains points; les instructions qu'elle renferme continueront d'être suivies, sauf en ce qui concerne le paragraphe visant les maîtres répétiteurs, lequel a été modifié par l'article 19 du décret du 8 janvier 1887.

Ainsi que je vous l'ai fait savoir récemment, la commission des réformes de l'enseignement secondaire et la section permanente ont demandé quelques modifications à l'article premier du règlement de 1853, qui a fixé la quantité de viande à servir par tête et par repas à chaque catégorie d'élèves.

Proportion des divers aliments. — En ce qui concerne la proportion des divers aliments, la viande devrait, d'après la commission, représenter environ les deux cinquièmes des matières azotées reconnues nécessaires à l'alimentation normale, les trois autres cinquièmes étant fournis par des aliments d'origine animale, mais moins azotés que la viande, et surtout par des aliments d'origine végétale, pain, légumes frais ou secs, pâtes, fruits, que la viande ne saurait remplacer.

Sans parler des éléments chimiques que ces aliments apportent dans l'économie, ils exercent par leur volume même sur les fonctions digestives une action utile et en quelque sorte mécanique. Il y a là une mesure et une proportion à observer avec soin. Les économes qui rédigent les menus de nos lycées et les médecins qui les contrôlent, trouveront de précieuses indications dans la note suivante rédigée par M. le docteur Bouchard, membre de l'Académie de médecine :

« L'alimentation des adolescents doit comprendre des substances diverses qui introduisent dans le corps les principes essentiels, quaternaires et ternaires, suivant une proportion déterminée. Pour une partie de substance azotée ou protéique, il faut cinq parties de substance hydrocarbonée, amidon, sucre ou graisse, ces deux derniers corps comptés comme représentés par leur équivalent en carbone d'amidon. Si les substances azotées sont relativement trop abondantes, si le rapport devient 1 : 4, on observe les troubles digestifs, la fétidité de l'haleine, les éruptions cutanées, les sédiments urinaires; si la graisse ou l'amidon prédominent au delà de la proportion normale, si le rapport devient 1 : 6, on observe l'affaiblissement, l'anémie, les états scorbutiques.

« La proportion des deux ordres de substances varie beaucoup suivant les aliments; on devra s'efforcer de rétablir la proportion normale en associant les aliments plus riches en graisse ou en amidon, le sucre pouvant, pour une part, se substituer à ces derniers. Le tableau suivant pourra être utilisé pour assurer à l'alimentation mixte sa proportion normale de matière protéique et comptée comme 1; le chiffre des ma-

tières ternaires est indiqué, en les comptant d'après leur teneur en carbone, comme si elles étaient de l'amidon. Le même tableau indique le poids de chaque aliment qui contient 1 de matière protéique.

NATURE DES ALIMENTS	Matière ternaire, ou azotée.	Matière protéique comptée comme amidon.	Poids correspondant.
Œufs	1	1.28	7.40
Fromage (en moyenne)	1	1.54	3.50
Viande de bœuf avec sa graisse.	1	2.00	7.00
Lentilles	1	2.10	4.00
Fèves	1	2.20	3.50
Haricots	1	2.20	3.90
Pois	1	2.30	3.90
Viande de mouton avec sa graisse.	1	3.00	8.00
Lait de vache	1	3.65	25.60
Carottes	1	4.00	53.90
Pain blanc	1	4.50	11.00
Froment	1	4.60	6.85
Maïs	1	5.60	7.80
Seigle	1	5.70	11.00
Riz	1	12.30	15.50
Pommes de terre	1	13.17	62.00

« *En résumé, à l'exception de deux, tous ces aliments sont relativement trop riches en matière protéique. On établira le rapport* 1 : 5, *soit en associant à l'alimentation le riz ou les pommes de terre, soit en y introduisant la graisse et le sucre.* 100 de graisse valent 173 d'amidon; 100 de sucre de canne valent 95 d'amidon. »

Variété nécessaire. — J'ajouterai qu'il est indispensable de varier le plus possible le choix et la préparation des aliments; il ne faut pas qu'on puisse dire que dans nos établissements « les mêmes jours ramènent invariablement les mêmes repas, si bien que le menu devient une sorte de calendrier ».

Pain. — J'insisterai aussi sur la nécessité de veiller scrupuleusement à ce que le pain soit d'une qualité irréprochable et parfaitement cuit; il sera autant que possible servi frais, c'est-à-dire cuit de la nuit précédente et donné toujours à discrétion.

Boissons. — Pour la bière et le cidre, on se conformera, comme par le passé, aux usages locaux; on n'oubliera pas que ces liquides sont moins riches en alcool que le vin et que, par suite, les quantités à servir doivent être doublées et même triplées en certains cas.

On a reconnu que la boisson à laquelle on a donné le nom d'*abondance* ne peut être hygiénique qu'à la condition d'être préparée immédiatement avant le repas; lorsqu'on la laisse attendre, il se forme des précipités qui lui enlèvent ses qualités et ne sont même pas toujours d'une innocuité absolue. Vous signalerez le fait à l'attention de MM. les proviseurs. Il serait préférable que les bouteilles ou les carafes destinées à recevoir l'abondance ne continssent au moment où les élèves se mettent à table que la quantité réglementaire de vin pur. Ils feraient eux-mêmes l'abondance en achevant de les remplir avec de l'eau.

Eau. — Enfin, je ne saurais trop insister sur la nécessité d'assurer avant tout aux enfants *une eau potable parfaitement pure et à l'abri de toute contamination.* « On sait aujourd'hui que bon nombre de maladies,

entre autres la fièvre typhoïde, si redoutable pour les jeunes sujets, se contractent surtout par l'usage d'eaux souillées par des germes infectieux. Il est donc indispensable d'assurer aux établissements d'instruction publique une distribution d'eau potable pure, soit d'eau de source bien captée, soit, à défaut de cette dernière, d'eau convenablement filtrée à l'aide des appareils efficaces dont nous disposons aujourd'hui. »

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

LÉON BOURGEOIS.

Décret et arrêté du 8 août instituant un baccalauréat unique de l'enseignement secondaire classique et fixant les conditions de cet examen.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts; vu les décret et arrêté en date des 23 août 1858 et 20 janvier 1859, relatifs au baccalauréat ès sciences restreint; vu les décret et arrêté en date des 27 novembre 1864 et 25 mars 1865, relatifs au baccalauréat ès sciences; vu les décret et arrêté en date du 19 juin 1880, relatifs au baccalauréat ès lettres; vu l'article 5 de la loi du 27 février 1880; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

TITRE Ier. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

ARTICLE PREMIER. — Il est substitué aux baccalauréats ès lettres, ès sciences, ès sciences restreint pour la partie mathématique un baccalauréat unique de l'enseignement secondaire classique.

ART. 2. — Les diplômes sont conférés par le Ministre de l'Instruction publique après des examens subis au siège des Facultés devant des jurys composés de membres de la Faculté des sciences et de la Faculté des lettres.

ART. 3. — Les épreuves du baccalauréat sont les unes écrites, les autres orales. Les épreuves écrites sont éliminatoires.

ART. 4. — Le bénéfice de l'admissibilité aux épreuves orales, après échec à ces épreuves, est acquis aux candidats pendant l'année suivante, à la condition qu'ils se présentent pour réparer leur échec devant la Faculté où ils l'ont subi.

ART. 5. — L'admissibilité, l'admission ou l'ajournement sont prononcés après délibération du jury.

ART. 6. — Les candidats peuvent produire, en se faisant inscrire, un livret scolaire établi dans les formes qui seront prescrites par un arrêté, ministériel. Cette production n'est autorisée que devant les Facultés dans le ressort desquelles se trouve l'établissement auquel appartient le candidat. Dans l'Académie de Chambéry, les livrets scolaires pourront être produits devant les Facultés de Lyon et de Grenoble.

ART. 7. — Les livrets sont examinés par les jurys. Il est tenu compte pour l'admissibilité et pour l'admission, des renseignements qu'ils contiennent.

Art. 8. — Pour les épreuves écrites, sauf pour la version latine, il est donné trois sujets différents, entre lesquels les candidats ont le droit de choisir.

Art. 9. — Tout candidat qui, sans excuse jugée valable par la Faculté, ne répond pas à l'appel de son nom le jour qui lui a été indiqué, est renvoyé à une autre session et perd le montant des droits d'examen qu'il a consignés.

TITRE II. — DES ÉPREUVES.

Art. 10. — Les épreuves sont divisées en deux parties.

Art. 11. — Nul ne peut se présenter aux épreuves de la deuxième partie qu'un an après avoir subi avec succès celles de la première partie. Aucune dispense ne sera accordée. L'intervalle compris entre la session d'octobre-novembre et celle de juillet-août compte pour une année.

Art. 12. — Les épreuves de la première partie sont : *Épreuves écrites :* Une version latine; une composition française. *Épreuves orales :* 1° L'explication d'un texte grec; 2° l'explication d'un texte latin; 3° l'explication d'un texte français. Ces textes sont choisis par l'examinateur dans les ouvrages inscrits aux programmes des classes de troisième, de seconde et de rhétorique des lycées; 4° l'explication d'un texte allemand ou anglais suivie d'un thème oral ou d'un entretien; 5° une interrogation d'histoire et de géographie d'après le programme de la classe de rhétorique; 6° une interrogation sur les éléments des mathématiques d'après le même programme.

Art. 13. — Les candidats à la deuxième partie peuvent choisir, au moment de leur inscription, entre les séries suivantes d'épreuves :

Première série. — *Épreuves écrites.* — Une dissertation française sur un sujet de philosophie.

Épreuves orales. — 1° Une interrogation sur la philosophie, l'histoire de la philosophie et les auteurs philosophiques; 2° une interrogation sur l'histoire contemporaine; 3° une interrogation sur les éléments de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle. Les épreuves de cette série ont pour base le programme de la classe de philosophie.

Deuxième série. — *Épreuves écrites.* — Une composition de mathématiques et de physique.

Épreuves orales. — 1° Une interrogation sur les mathématiques; 2° une interrogation sur la physique; 3° une interrogation sur la chimie; 4° une interrogation sur l'histoire contemporaine; 5° une interrogation sur la philosophie.

Les épreuves de cette série ont pour base le programme de la classe de mathématiques élémentaires des lycées.

Il sera institué une troisième série plus spécialement consacrée aux sciences physiques et naturelles.

Un règlement ultérieur déterminera les programmes et les conditions spéciales de cette série.

Art. 14. — Le diplôme est délivré sur la production de deux certificats d'aptitude correspondant, l'un à la première partie, l'autre à la seconde partie des épreuves.

Art. 15. — Sont inscrites sur les diplômes les mentions suivantes :

1re série. Lettres, Philosophie. — 2e série. Lettres, Mathématiques. — 3e série. Lettres, Sciences physiques et naturelles.

TITRE III. — DISPOSITIONS TRANSITOIRES

ART. 16. — Les dispositions du présent décret seront applicables à dater de la session de juillet-août 1891, sauf en ce qui concerne la troisième série de la seconde partie.

ART. 17. — Les candidats à l'ancien baccalauréat ès lettres ayant échoué antérieurement à la session de juillet-août 1891 pourront opter entre l'ancien et le nouveau régime des épreuves jusqu'à la session de novembre 1892 inclusivement.

Il pourra être délivré des diplômes de bachelier ès sciences jusqu'à la session de novembre 1894 inclusivement, et des diplômes de bachelier ès sciences restreint jusqu'à la mise en vigueur des dispositions relatives à la troisième série de la deuxième partie.

ART. 18. — Sont abrogées toutes les dispositions des décrets antérieurs contraires au présent décret.

ART. 19. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

LÉON BOURGEOIS.

Arrêté du 8 août.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu le décret en date du 8 août 1890; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, arrête :

TITRE Ier. — SESSIONS D'EXAMENS

ARTICLE PREMIER. — Les Facultés des sciences et des lettres procèdent, chaque année, en deux sessions, aux examens du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique.

Les sessions ont lieu : la première à la fin, la seconde au commencement de l'année scolaire. Les dates en sont fixées par arrêtés ministériels.

Une session extraordinaire, exclusivement réservée aux candidats aux écoles spéciales du Gouvernement, peut avoir lieu aux mois de mars ou d'avril.

TITRE II. — CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ A L'EXAMEN

ART. 2. — Tout candidat doit déposer ou faire déposer dans les délais fixés ci-après, au secrétariat de la Faculté des sciences ou de la Faculté des lettres, les pièces suivantes : 1° son acte de naissance dûment légalisé, constatant qu'il a l'âge requis par les règlements; 2° une demande

conforme à la formule annexée au présent arrêté, écrite en entier de sa main, signée de ses noms et prénoms. Si le candidat est mineur, sa demande doit être accompagnée de l'autorisation de son père ou tuteur. La signature du candidat et, s'il est mineur, celle de son père ou tuteur, doivent être légalisées. 3° Une note indiquant, s'il est candidat à la première partie, sur quelle langue vivante il demande à être interrogé; s'il est candidat à la seconde partie, quelle série d'épreuves il demande à subir. A ces pièces peut être joint le livret scolaire prévu par l'article en date de ce jour.

Art. 3. — Les inscriptions sont reçues au secrétariat de la Faculté des lettres pour la première partie et pour la première série de la deuxième partie; au secrétariat de la Faculté des sciences pour la deuxième série de la seconde partie.

Art. 4. — Le registre d'inscription est ouvert du 15 au 30 juin, et du 10 au 25 octobre. Dans le cas où, par application de l'article 1er, § 3, du présent arrêté, il est ouvert une session extraordinaire en mars ou avril, l'arrêté ministériel qui l'ouvre fixe les dates d'ouverture et de clôture du registre d'inscription.

Art. 4. — Tout candidat régulièrement inscrit doit être examiné dans la session pour laquelle il s'est fait inscrire.

Art. 6. — L'inscription n'est valable qu'après consignation des droits à acquitter.

TITRE III. — DU LIVRET SCOLAIRE

Art. 7. — Le livret scolaire que les candidats sont autorisés à déposer en se faisant inscrire doit être établi conformément au modèle annexé au présent arrêté. Il est délivré sous la responsabilité des chefs d'établissement. La signature des chefs d'établissement libre doit être légalisée. Pour les candidats élevés dans les familles, les professeurs particuliers peuvent fournir des notes sur la valeur des études faites sous leur direction, Leurs signatures doivent être légalisées.

TITRE IV. — FORME DES EXAMENS

Art. 8. — Les compositions écrites ont lieu, au choix des Facultés, soit en une série unique, soit en séries simultanées ou en séries successives. Dans le premier cas, il y a au moins un centre de composition dans chaque département de l'Académie. Dans le second cas, les compositions ont lieu au siège de la Faculté, et chaque série comprend, au maximum, 30 candidats. Dans tous les cas, elles se font sous la surveillance d'un membre du jury.

Art. 9. — Les sujets des compositions écrites sont choisis par le doyen.

Art. 10. — Chaque candidat, immédiatement avant de subir les épreuves, écrit et signe, sur un registre spécial visé et paraphé par le doyen, une déclaration conforme au modèle annexé. Le secrétaire vérifie l'identité de la signature et de l'écriture en les confrontant avec celle de la demande du candidat. Les candidats sont prévenus des suites que pourraient avoir pour eux, d'après les lois et règlements, les fausses signatures apposées aux actes, ainsi que toute autre fraude.

Art. 11. — Les candidats ne peuvent avoir aucune communication

avec le dehors ou entre eux, sous peine d'exclusion. Il leur est interdit d'apporter aucune note, aucun livre autre que les lexiques autorisés.

Art. 12. — Il est remis à chaque candidat des feuilles à en-têtes imprimés sur lesquelles ils doivent écrire leur composition.

Art. 13. — La durée des compositions est fixée ainsi qu'il suit :

Première partie. — Version latine, 3 heures. — Composition française, 3 heures.

Deuxième partie. — *Première série.* — Composition de philosophie, 4 heures.

Deuxième série. — Composition de mathématiques et de physique, 4 heures.

Art. 14. — Les épreuves orales sont publiques.

Art. 15. — La durée des épreuves orales est, en moyenne, de trois quarts d'heure pour chaque candidat.

Art. 16. — La valeur de chaque épreuve est exprimée par une note variant de 0 à 20. Les coefficients suivants sont attribués aux différentes épreuves :

Première partie. — Version, 1 ; composition française, 1 ; explication grecque, 1 ; explication latine, 1 ; explication française, 1 ; épreuve de langue vivante, 2 ; interrogation sur l'histoire et la géographie, 1 ; interrogation sur les mathématiques, 1.

Deuxième partie. — *Première série.* — Composition de philosophie, 2 ; interrogation sur la philosophie, sur l'histoire de la philosophie et les auteurs philosophiques, 1 ; interrogation sur l'histoire contemporaine, 1 ; interrogation sur les éléments de la physique, de la chimie et des sciences naturelles, 2.

Deuxième série. — Composition de mathématiques et de physique, 2 ; interrogation sur les mathématiques, 2 ; interrogation sur la physique, 1 ; interrogation sur la chimie, 1 ; interrogation sur l'histoire contemporaine, 1 ; interrogation sur la philosophie, 1.

Art. 17. — Pour être admis, les candidats doivent avoir obtenu au moins le nombre suivant de points :

Première partie. — 90.

Deuxième partie. — Première série, 60 ; deuxième série, 80.

Les certificats d'aptitude portent les mentions suivantes :

Passable quand le candidat a obtenu la moyenne de 10 points.

Assez bien quand le candidat a obtenu la moyenne de 12 points.

Bien quand le candidat a obtenu la moyenne de 14 points.

Très bien quand le candidat a obtenu la moyenne de 15 points.

Art. 18. — Le candidat ajourné ne peut se représenter dans le cours de la même session.

TITRE V. — DES JURYS

Art. 19. — Les jurys sont composés ainsi qu'il suit :

Première partie : Quatre membres, dont un de la Faculté des sciences.

Deuxième partie : *Première série.* — Trois membres, dont un de la Faculté des sciences.

Deuxième série. — Trois membres, dont un de la Faculté des lettres.

Art. 20. — La présidence appartient au doyen, et, en son absence,

au professeur le plus ancien dans la Faculté. Dans le cas où le jury est formé d'un nombre pair de membres, la voix du président est prépondérante.

TITRE VI. — POLICE DES EXAMENS

Art. 21. — Les registres des procès-verbaux sont tenus par les secrétaires des Facultés.

En cas de fraude ou de tentative de fraude à l'examen, les dispositions de l'article 19 du décret du 30 juillet 1883 sont immédiatement appliquées.

Art. 22. — Le secrétaire de la Faculté tient les registres des procès-verbaux de chaque série d'épreuves.

Art. 23. — Les certificats d'aptitude, auxquels sont annexés les actes de naissance des candidats, sont transmis au recteur pour recevoir, s'il y a lieu, son visa. Le doyen de la Faculté adresse en même temps au recteur copie du procès-verbal de chaque séance, lequel est signé à l'original par tous les membres du jury, et un rapport sur l'ensemble des examens et sur la force relative des épreuves. Il y joint les compositions faites par chaque candidat, corrigées et annotées par les membres du jury.

Art. 24. — Dans les quinze jours qui suivent la fin de la session, le recteur transmet les différentes pièces au ministre de l'instruction publique avec ses observations. Dans le cas où il croit devoir refuser son visa aux certificats d'aptitude pour cause de vice de forme dans l'examen, le recteur expose les faits dans un rapport spécial au ministre.

Art. 25. — Les diplômes sont conférés par le ministre dans la forme établie. Ils sont transmis aux recteurs, qui les délivrent après les avoir signés. Nul diplôme n'est remis à l'impétrant qu'après que celui-ci a apposé sa signature tant sur le titre même que sur le registre spécial qui sert à constater la remise du diplôme ou sur un récépissé qui doit être annexé à ce registre. Tout diplôme qui ne porte point la signature de l'impétrant et celle du recteur est sans valeur.

Léon Bourgeois.

BIBLIOGRAPHIE

Ch. Diehl, *Excursions archéologiques en Grèce.* — J. Guillaume, *Pestalozzi, étude biographique.* — Pierre de Coubertin, *L'Éducation en Angleterre, en France et aux États-Unis.* — N. Weiss, *La Chambre ardente.* — Félix Cellarier, *Rapports du relatif et de l'absolu.*

Excursions archéologiques en Grèce, par Ch. Diehl, chargé du cours d'archéologie à la Faculté des lettres de Nancy (1 vol. in-18. Paris, Armand Colin, 1890). — Il faut signaler ce livre comme l'un des plus aimables et des plus attrayants qui aient paru depuis longtemps en matière d'archéologie. C'est une innovation tout à fait heureuse, à laquelle on ne peut qu'applaudir. L'ouvrage plein de vie et de variété est écrit avec un grand charme. L'auteur n'est pas seulement un archéologue érudit et bien informé qui a vu de près la plupart des choses dont il parle : doué d'un sentiment vif et délicat des choses de l'art, il excelle à décrire et réussit à nous donner l'impression des œuvres dont il raconte la découverte. L'objet de son livre est bien défini. C'est l'exposé, sans prétention, aussi clair et aussi complet que possible, des grandes découvertes que l'archéologie classique a faites en Grèce, dans ces vingt dernières années. Les résultats de ces explorations scientifiques étaient restés jusqu'à présent dans le domaine de l'érudition pure. Et, l'auteur le dit finement, l'érudition, surtout en matière d'archéologie, aime fort à enregistrer ses conquêtes en de beaux mais pesants in-folio, lorsqu'elle ne les disperse pas aux quatre vents du ciel. Il ne faut chercher dans ce livre ni théories compliquées, ni révélations piquantes. M. Diehl nous annonce modestement qu'il a voulu faire œuvre de vulgarisation plutôt que de science, et métier d'historien au moins autant que d'archéologue. Son érudition est sûre et de bon aloi. Elle rend à chacun ce qui lui est dû et se pique d'une impartialité et d'une rigoureuse équité dans la répartition des mérites, en matière de découvertes, que n'ont pas toujours les travaux de ce genre. Il est tel volume, qu'on pourrait citer, destiné au grand public, auquel il serait difficile d'adresser ce même compliment. En tête de chaque chapitre figure l'indication des sources les plus importantes à consulter sur chaque sujet. Quelles délicieuses excursions nous fait faire M. Diehl! Il nous suffira d'énumérer les stations qu'il a choisies; Mycènes, Tyrinthe, Dodone, Délos, l'Acropole, Olympie, Éleusis, Épidaure, Tanagre, pour donner à quiconque l'envie de lire son livre. Il y en a pour tous les goûts, depuis les premiers et rudes essais de la sculpture archaïque, jusqu'aux exquises et fragiles merveilles où s'amusa le génie de la Grèce presque expirante. Une introduction sur les découvertes de l'archéologie au XIXe siècle ouvre le volume et donne au lecteur quelques vues d'ensemble, qui lui permettent d'entreprendre avec plus de profit et de facilité les excursions auxquelles le convie M. Diehl.

Pestalozzi, étude biographique, par J. Guillaume (1 vol. in-18. Paris, Hachette, 1890). — M. Guillaume avait publié, il y a quelques années, une notice sur Pestalozzi très remarquée, dans le *Dictionnaire de pédagogie* de M. Buisson. Depuis, d'autres travaux et surtout des documents nouveaux, notamment ceux publiés par M. Morf (1889), ont vu le jour en assez grand nombre. C'est ce qui a engagé l'auteur à présenter son étude sous une forme plus ample, en lui donnant des développements que ne comportait pas un article de dictionnaire et surtout en y ajoutant, ce dont il faut lui savoir gré, une bibliographie aussi complète que possible des sources relatives à l'histoire du plus illustre des pédagogues modernes. Le livre se présente donc avec une richesse d'informations qui ne laisse rien à désirer. Il se compose de trois parties : la première embrassant la carrière de Pestalozzi jusqu'au moment de la Révolution helvétique, c'est-à-dire ses différentes tentatives comme agriculteur et son activité comme écrivain de 1783 à 1798; la seconde traitant de son rôle dans la révolution et de son séjour à Burgdorf; enfin la dernière comprenant l'histoire de l'institut d'Yverdon durant ses trois périodes. Un chapitre final est consacré aux dernières années passées à Neuhof et raconte la mort de Pestalozzi. Les divisions de l'ouvrage sont bien marquées, le style sobre et simple, les références nombreuses et exactes. L'auteur a su grouper avec clarté une quantité considérable de renseignements, citer beaucoup de textes, sans jamais lasser l'attention, encore que le détail puisse quelquefois paraître excessif. Le récit se poursuit sans digressions, ni considérations d'aucune sorte. C'est que cette noble vie est de celles qui n'ont pas besoin de commentaires. En présence de tant d'héroïques efforts, d'un pareil déploiement d'énergie et de volonté, l'admiration du lecteur est toute gagnée, sans que le biographe ait eu besoin de la provoquer.

La préoccupation qui domine dans le travail de M. Guillaume, c'est celle de donner avant tout des faits et beaucoup de faits. Personne, évidemment, ne saurait s'en plaindre. Il est cependant permis de regretter que l'auteur, si au courant de toute l'histoire de ce mouvement, n'ait pas cherché à marquer davantage la place exacte de Pestalozzi dans l'histoire générale de la pédagogie, à user plus abondamment de la méthode comparative, en un mot à élargir son sujet et à en donner, en quelque sorte, les alentours. Il est vrai que les dimensions du volume rendaient la chose assez difficile, et que l'abondance des matières ne permettait guère de développements d'un caractère plus général. En somme, la figure de Pestalozzi ressort très nette et très fidèle de cette étude si consciencieuse et si attrayante. L'auteur a su la mettre dans son cadre, c'est le point essentiel. Souhaitons qu'un jour ou l'autre M. Guillaume continue son travail et qu'il nous donne de l'œuvre et de l'influence du pédagogue d'Yverdon l'esquisse générale qu'il peut tracer mieux que personne, et qu'on est en droit d'attendre de lui (1).

L'éducation en Angleterre; Collèges et Universités. — L'éducation anglaise en France, avec une préface de M. Jules Simon. — *Universités transatlantiques*, par M. Pierre de Coubertin (3 vol. in-18. Paris, Hachette,

(1) On sait qu'une statue de Pestalozzi vient d'être inaugurée à Yverdon. Peu de monuments s'imposaient autant que celui-là.

1888-1890). — Les trois volumes que nous a donnés successivement M. de Coubertin sont écrits avec humour et agrément. Ils renferment beaucoup de remarques pleines de justesse et d'intéressantes observations sur plusieurs des questions qui préoccupent le plus, à l'heure actuelle, tous ceux qui prennent à cœur les choses de l'éducation. Le premier en date de ces ouvrages (1888) est consacré à l'éducation en Angleterre : Collèges et Universités. Il ne faut pas le considérer comme une étude minutieuse et approfondie de la vie universitaire chez nos voisins. Ce sont plutôt des impressions de voyages, des notes rapides, prises d'une manière attrayante et d'où la fantaisie n'est point exclue. C'est dire qu'elles sont parfois un peu superficielles et qu'on souhaiterait y trouver sur certains points un plus grand nombre de données exactes et précises. La première partie consacrée aux *Public Schools* est de beaucoup la meilleure et la plus solide du livre. On y remarque pourtant une tendance excessive au dénigrement de notre propre organisation. Les méthodes anglaises y sont trop représentées comme douées de toutes les perfections, par opposition avec les nôtres qui n'ont, paraît-il, d'autres inspirations que celles de « sainte Routine et de saint Parchemin (p. II). Je signalerai en particulier les chapitres consacrés à Eton, à Harrow, à Rugby, à Wellington, comme renfermant les pages les plus neuves du volume. L'œuvre de Thomas Arnold, appréciée avec sympathie et admiration, est mise à sa véritable place. L'auteur aurait pu peut-être y insister davantage : l'histoire de la pédagogie anglaise n'étant encore qu'imparfaitement connue dans notre pays. L'analyse de l'enquête faite au sujet du collège Wellington contient des chiffres instructifs qui ne sont pas sans jeter quelque ombre sur les tableaux si séduisants tracés ailleurs par M. de Coubertin. Le taux des frais d'études n'a certes rien de démocratique : il suffirait à démontrer que tout n'est pas à imiter dans l'organisation anglaise. L'auteur a eu tort de ne pas abuser davantage de la statistique. Elle lui aurait permis de rectifier sur plus d'un point des conclusions manifestement optimistes, en faveur de l'éducation de nos voisins. On aurait également recueilli avec plaisir des développements plus considérables sur Cooper's Hill, l'école spéciale qui fournit à l'empire indien la plupart de ses fonctionnaires : ingénieurs, inspecteurs des forêts, télégraphistes, etc. A un moment où les questions coloniales sont si à l'ordre du jour, une étude de ce genre eût été tout à fait de circonstance. Les conclusions de la première partie renferment de judicieuses appréciations sur la part de la religion et du patriotisme dans l'éducation des *Public Schools*. La seconde partie, intitulée : *Souvenirs universitaires*, traite d'Oxford, de Cambridge surtout, et accessoirement de Dublin et d'Edimbourg. Toute cette vie si particulière des étudiants anglais est décrite d'une plume alerte et gaie. La préoccupation du pittoresque domine dans ces pages, aussi n'y faut-il point chercher de jugements ni de comparaisons touchant la valeur et la portée des études elles-mêmes. En revanche, on ne saurait trop recommander le chapitre consacré à Toynbee Hall. Il y là un côté bien touchant, presque grandiose de la charité britannique, exposé avec charme. Les pages finales : *Problèmes et solutions*, présentent, en même temps que des attaques très justifiées et des demandes de réformes nécessaires, admises maintenant par tout le monde, d'autres conclusions plus contestables. On ne peut

songer à les discuter ici : disons seulement qu'elles méritent d'appeler l'attention de tous ceux qui souhaitent de s'éclairer sur ces délicates questions.

Il n'y a pas lieu d'insister avec autant de détail sur le second ouvrage : *l'Éducation anglaise en France*, enrichie d'une préface remarquable de M. Jules Simon. La cause qu'il plaidait naguère, avec tant de chaleur, est aujourd'hui en partie gagnée. Il est juste de reconnaître que M. de Coubertin a eu le mérite de poser l'un des premiers le grave problème de l'éducation physique et d'y intéresser le grand public par une série d'articles et de conférences. Maintenant que des progrès si sérieux et si pratiques ont été réalisés, chacun des promoteurs a le droit de réclamer la part d'honneur qui lui revient dans l'œuvre accomplie. Les tableaux qu'il nous trace de l'éducation universitaire en France sont d'un pessimisme noir, à coup sûr fort injuste. Nos lycéens y sont représentés, par opposition avec les élèves de tel établissement d'enseignement libre, comme de malheureux êtres, au sourire bête, au regard baissé, à l'air gêné, « ce qui les rend, paraît-il, si agaçants et si humiliants pour notre amour-propre national ». Pauvres lycées ! On s'est mis à les malmener avec un singulier acharnement. Il semble qu'ils aient assumé, depuis quatre-vingts ans, tous les torts et toutes les responsabilités, qu'ils n'aient livré au pays que des générations malingres et rachitiques, usées avant l'âge. Franchement, c'est aller un peu loin. Il y avait sans doute, et il y a encore bien des réformes à effectuer dans nos lycées, mais de là à en présenter de si sombres descriptions, il n'y a plus aucun rapport. Cette réserve faite, nous ne faisons pas difficulté d'approuver tel ou tel réquisitoire du livre de M. de Coubertin, de goûter sincèrement plusieurs de ses chapitres, comme le 2e et le 3e de la première partie : *Un comité de jeunes gens et de gens rajeunis* et *l'École Monge à Eton;* comme le 5e, le 10e et le 11e de la seconde partie. *Au loin* et le *Choix des carrières* renferment de sages conseils, qu'on ne saurait trop répéter. Mais, encore une fois, ne poussons point au noir les défauts et les lacunes de l'ancienne éducation et, comme le faisait observer si justement M. Monod, il y a quelques semaines, ne nous grisons pas trop avec ce mot barbare, le *surmenage*.

S'il fallait, à l'égard de ces trois ouvrages exprimer une préférence, je me prononcerais sans hésiter pour le dernier récemment paru sous le titre : *Universités transatlantiques*, et qu'on intitulerait plus exactement : « L'éducation physique dans les Universités d'Amérique. » Ce n'est pas qu'il ne donne lieu à aucune critique ; mais il est en somme plus neuf et plus personnel, dans son ensemble, que les deux premiers. Ce sont toujours de rapides esquisses, des croquis, des notes de voyage, mais un peu plus fournies, plus nourries de faits et de comparaisons. De ces photographies de mœurs instantanées, il se dégage une impression assez juste et suffisamment nette de la vie universitaire américaine, observée surtout par le dehors. Certes, l'aviron, les concours athlétiques, les courses à pied, le dynamomètre, le spiromètre, etc., y tiennent une large place, mais ce n'est pas tout à fait la faute de l'auteur. Au reste, celui qui jugerait de l'activité et du sérieux des études, d'après le nombre et la fréquence des exercices physiques cultivés par les étudiants risquerait fort de se méprendre. On travaille beaucoup dans ces jeunes Universités : l'auteur ne le fait pas remarquer assez. Si

l'on trouve par surcroît le temps de s'y amuser, qui peut songer à s'en plaindre? M. de Coubertin, qui a visité ces établissements très vite, on peut dire au pied levé, nous promène successivement à travers les Universités de Princeton, de Cambridge près Boston, en particulier, de Montréal, de Québec, d'Ottawa, de Toronto, d'Ithaca, d'Ann Arbor, de Chicago, de Saint-Louis, nous faisant ainsi courir du nord au sud et réservant pour la fin les établissements de Washington et de Baltimore, auxquels il consacre une étude un peu plus détaillée. Il s'oriente avec une grande aisance au milieu de ces institutions si diverses et si compliquées sans jamais fixer mais, aussi sans lasser l'attention de son lecteur, donnant, chemin faisant, des renseignements sur les autres ordres d'enseignement, indiquant par des observations sommaires, les différences qui caractérisent les établissements catholiques, surtout ceux du *Dominion*, et célébrant avec enthousiasme les bienfaits de la liberté et des dotations particulières. A ce point de vue, surtout, c'est un livre qui vient bien à son heure. Il est à souhaiter que ceux de nos compatriotes, qui aspirent à se signaler par de généreuses fondations, méditent les glorieux exemples qui nous viennent d'Amérique et se décident à les imiter. Au lieu de créer indéfiniment de nouveaux prix sous le poids desquels les Académies commencent à fléchir, qu'ils songent donc à doter nos futures Universités. Si quelques personnes bien inspirées se décidaient à entrer dans cette voie, elles contribueraient singulièrement à simplifier les graves questions qui nous préoccupent (1).

La Chambre ardente. Étude sur la liberté de conscience en France sous François Ier et Henri II (1540-1550), suivie d'environ 500 arrêts inédits, rendus par le Parlement de Paris, de mai 1547 à mars 1550, par N. Weiss (1 vol. in-12. Paris, librairie Fischbacher. 1889). — L'ouvrage que vient de publier M. Weiss est une importante contribution à l'histoire religieuse du XVIe siècle. Il apporte des résultats vraiment nouveaux et modifie complètement sur plusieurs points les opinions admises jusqu'ici. Publié pour le premier centenaire de la liberté de conscience, ce livre est digne à tous égards de la grande date que la société de l'histoire du protestantisme français a voulu célébrer. Il se compose de deux parties bien distinctes : une étude ou introduction historique divisée en trois chapitres sur la liberté de conscience pendant les dernières années du règne de François Ier et les trois premières de celui de Henri II, et un recueil d'arrêts inédits rendus par le Parlement de Paris contre les luthériens, depuis le commencement du règne de Henri II jusqu'au mois de mars 1550. L'introduction est un morceau solide, condensé, qui témoigne d'une connaissance sérieuse de toute cette période. Nous ne pouvons que signaler ici les pages tout à fait neuves consacrées à l'histoire de la Chambre ardente, à ses préliminaires, aux

(1) Les conclusions de ce livre sont adressées sous forme de rapport « à Son Excellence monsieur le ministre de l'instruction publique ». Ces quelques pages qui n'ajoutent rien à l'intérêt du volume, produisent une impression fâcheuse sur l'esprit du lecteur. On peut ne pas juger de trop près de simples « notes de voyage », mais on est en droit de chercher dans un rapport officiel des qualités d'une autre portée que celles qu'on se plaît à reconnaître dans l'œuvre aimable d'un amateur éclairé.

circonstances qui ont accompagné son institution, à son fonctionnement. La découverte faite par M. Paul Guérin, aux Archives nationales, d'un registre original du Parlement resté jusqu'ici inconnu, a permis à M. Weiss de nous donner en appendice de nouveaux détails, non moins précieux, sur l'établissement et l'organisation de la seconde Tournelle criminelle ou *Chambre ardente*. Comme son volume était déjà imprimé au moment de cette trouvaille, l'auteur n'a pu faire à ce registre que de courts emprunts. Espérons que cette circonstance l'amènera à étendre et à remanier son intéressante introduction, de manière à nous donner une vue d'ensemble du mouvement religieux au milieu du XVIe siècle. C'est un sujet des plus attrayants, que les historiens ont à tort négligé jusqu'ici et sur lequel nous n'avons encore que d'incomplètes données. Le savant bibliothécaire est en état mieux que personne de le traiter d'une manière définitive. La collection d'arrêts qui forme la seconde partie du volume a été publiée avec soin. Elle fournit, pour l'histoire du protestantisme dans les régions les plus diverses, des renseignements aussi nombreux que variés, en éclairant d'autre part d'une vive lumière le rôle et l'attitude des différentes classes sociales à l'égard de la Réforme.

Rapports du relatif et de l'absolu, par FÉLIX CELLARIER (1 vol. in-18, Paris. Félix Alcan, 1890). — L'auteur de ce livre s'est aperçu, en parcourant les diverses appréciations dont son premier travail, *Études sur la raison*, a été l'objet, que la critique n'avait en général que très imparfaitement saisi le vrai sens et toute la portée de ses idées. Il tente donc aujourd'hui un second pas qui, sans atteindre encore le but, lui permettra d'en accomplir bientôt un troisième et dernier. Il demande en conséquence qu'on veuille bien différer ce qu'il appelle l'*arrêt* définitif jusqu'à ce moment-là : ce suprême effort devant être décisif dans un sens ou dans l'autre (p. VI). La totalité de la nouvelle théorie, mise alors dans tout son jour aux yeux du public, rendra possible un jugement éclairé par l'examen de toutes les pièces du procès. Il n'y a donc qu'à s'incliner devant le désir exprimé par l'auteur, en lui donnant acte du « second pas » qu'il vient d'accomplir.

A. L.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26427.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*,
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lembera-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchelber, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Clare Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Csihlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hamburg*.
Dr Gaudenzi (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grönhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de Los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. Hokan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*,
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Ramon de Luna. Professeur à l'Université de *Madrid*
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique l'Université de *Vienne*.
A. Sacerdoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stobbe, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches, en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES
A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Rœcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothe.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liège, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wol., Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkins, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 25527.

Dixième année. — N° 10. 15 Octobre 1890.

DEC 2 18

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint.*

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1890

Sommaire du n° 10 du 15 Octobre 1890

Pages.

P. Thomas. . . . . *La nouvelle Loi belge sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires* 329

Th. Ferneuil. . . . *La République américaine*. 353

Pillet. . . . . *Simples observations touchant l'enseignement du droit international privé en France*. 395

L'équivalence internationale des études et des grades. 404

Rapport présenté au Conseil général des Facultés de Paris, par M. Bufnoir.

Nouvelles et Informations. 413

Actes et Documents officiels. 422

Bibliographie. 429

Ouvrages nouveaux. 432

AVIS

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

DEC 2 18

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LA NOUVELLE LOI BELGE

SUR LA

COLLATION DES GRADES ACADÉMIQUES

ET

LE PROGRAMME DES EXAMENS UNIVERSITAIRES

Au moment où éclata la révolution de 1830, il existait en Belgique trois Universités, toutes trois Universités de l'État, toutes trois créées ou réorganisées par le gouvernement hollandais (1) : celles de Louvain, de Liège et de Gand. La réaction qui se produisit alors contre tout ce qui, de près ou de loin, tenait au régime déchu, et l'engouement général pour les idées de liberté eurent pour conséquence la ruine de l'enseignement public, et notamment de l'enseignement supérieur. Mutilées, privées de l'élite de leurs professeurs, abandonnées par le gouvernement, les Universités de l'État traînèrent une vie misérable jusqu'en 1835. Dans l'intervalle, l'épiscopat belge, faisant usage de la liberté d'enseignement décrétée par la Constitution (2), avait créé une Université catholique qui fut inaugurée à Malines le 4 novembre 1834, et le parti libéral, de son côté, avait fondé l'Université libre de Bruxelles, qui fut ouverte le 20 novembre de la même année.

L'instruction supérieure fut enfin organisée, sous le ministère de M. de Theux, par la loi du 27 septembre 1835.

(1) L'arrêté royal du 25 septembre 1816 décréta le rétablissement de l'Université de Louvain et la création des Universités de Liège et de Gand.

(2) L'article 17 de la Constitution belge porte : « L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi. »

Cette loi laissait deux Universités seulement entre les mains de l'État. L'Université de Louvain était supprimée, et une convention conclue avec le gouvernement le 13 octobre 1835 céda à l'Université catholique, auparavant établie à Malines, les locaux, la bibliothèque, les collections et les bourses de fondation de notre vieille Université nationale.

Deux Universités de l'État et deux Universités libres, l'une catholique, l'autre libérale, se trouvaient donc en présence.

A qui devait appartenir le droit de conférer les grades académiques? Telle est la question qui s'imposa tout d'abord à l'attention du législateur, et qui, depuis 1835, a dominé chez nous tous les débats relatifs à l'instruction supérieure, question d'autant plus importante qu'en Belgique, où l'examen d'État (*Staatsexamen*) est chose inconnue, les grades académiques donnent directement accès aux carrières libérales ou à certaines fonctions.

Diverses solutions furent adoptées successivement, dont aucune, à l'épreuve, ne parut satisfaisante. Et il n'y a pas à s'en étonner : opposition d'intérêts entre l'enseignement officiel et l'enseignement libre, opposition de tendances entre les Universités libres elles-mêmes, représentant les deux grands partis politiques qui divisent le pays, c'étaient là des difficultés sérieuses qu'aggravaient encore les fluctuations du régime parlementaire.

La loi de 1835 déterminait les branches de l'enseignement, les grades et les matières des examens. Les grades étaient conférés, aux élèves des Universités libres aussi bien qu'à ceux des Universités de l'État, par des jurys siégeant à Bruxelles et composés chacun de 7 membres, qui étaient nommés chaque année de la manière suivante : 2 étaient désignés par la Chambre des représentants, 2 par le Sénat, et 3 par le gouvernement. L'idée de confier à des assemblées politiques la nomination de la majorité des examinateurs n'était pas heureuse. De 1836 à 1843, le parti catholique étant au pouvoir (sauf une courte interruption, du 18 avril 1840 au 13 avril 1841), il se trouva que la Chambre avait nommé 65 jurés de Louvain, 38 de l'État, 16 de Bruxelles, 73 hors du corps professoral. Ce serait présumer beaucoup de la vertu humaine que de croire que des jurys ainsi composés montrèrent une égale bienveillance pour tous les récipiendaires. Des abus furent dénoncés; des protestations énergiques se firent entendre.

« La circonstance que des préoccupations politiques primaient le plus souvent les véritables intérêts de l'enseignement dans le choix des titulaires, avait encore d'autres conséquences fâcheuses : ces jurys, composés d'éléments hétérogènes, de fonctionnaires,

de magistrats, d'hommes étrangers à la pratique de l'enseignement, ne se rendaient pas un compte exact de ce que l'on peut, de ce que l'on doit demander à des récipiendaires... Le rôle des examinateurs pris en dehors du corps enseignant n'était pas d'ailleurs fort commode. L'un d'eux, qui devint ministre dans la suite, racontait à l'un de nos collègues que, lors de sa première désignation comme juré, il avait préparé un petit cahier de questions qu'il croyait bien suffisantes pour toute la durée de la session : au bout de trois jours, il avait épuisé son répertoire et il se trouvait singulièrement embarrassé (1). » — Une loi du 8 avril 1844 ne remédia qu'en partie au mal. On continua à s'élever contre un régime qui ne présentait pas assez de garanties d'impartialité, et qui n'aboutissait, disait-on, qu'à abaisser et à rétrécir les études.

La loi du 15 juillet 1849, due à l'initiative de M. Rogier, chef du ministère libéral, réforma les jurys d'examen. Au *jury central* elle substitua les *jurys combinés*. Chaque jury était composé, en nombre égal, de professeurs d'une Université libre et d'une Université de l'État; le président du jury était choisi par le gouvernement en dehors du corps enseignant. Cette réforme eut le sort de toutes les tentatives de conciliation : elle ne satisfit personne. Les Universités de l'État se plaignirent d'être soumises au contrôle des Universités libres; celles-ci supportèrent impatiemment l'intervention des Universités de l'État. Les griefs ne manquèrent pas, plus ou moins fondés, et M. de Decker, chef du ministère catholique en 1856, déclara que « ce système était jugé ». La Chambre le maintint toutefois, mais avec une modification des plus malencontreuses. On s'imagina que, si la loi de 1849 n'avait pas produit les bons effets qu'on en espérait, il fallait l'attribuer surtout au grand nombre des matières comprises dans le programme des examens : on divisa les cours universitaires en *cours à examen* et *cours à certificat;* pour ces derniers, on se contenta d'un certificat de fréquentation délivré par le professeur, ce qui revient à dire qu'on dispensa les élèves de les étudier (loi du 1er mai 1857). — Les jurys combinés tombèrent dans un discrédit qui n'était peut-être pas mérité; un mot les tua : *Collision ou collusion.*

Un nouveau système fut mis en vigueur par la loi du 20 mai 1876. Le jury central et les jurys combinés étaient usés. Le parti catholique, alors au pouvoir, trouva l'occasion belle de faire ce qu'il appela une large et salutaire application du principe de la liberté d'enseignement, en quoi il fut puissamment secondé par

(1) L. Vander Kindere, *l'Université de Bruxelles*, p. 34. Bruxelles, 1884.

M. Frère-Orban, le chef de l'opposition libérale (1). Le droit de conférer les grades académiques fut accordé aux Universités elles-mêmes, tant aux Universités libres qu'aux Universités de l'État. Les champions de la liberté d'enseignement ne se piquèrent pas cependant d'être logiques jusqu'au bout et montrèrent même une singulière défiance à l'égard de la liberté. Le programme des examens fut, comme auparavant, minutieusement réglé par la loi, de sorte que, si la Belgique jouissait du bienfait de la liberté d'enseignement, ses Universités se trouvaient privées de celui de la liberté des études, qui sans doute ne vaut pas l'autre, mais qui n'est pas non plus à dédaigner. De plus, comme le diplôme de docteur est la seule condition requise en Belgique pour l'exercice d'une profession libérale, et qu'on craignait que le public ne confiât pas le soin de sa santé ou de ses intérêts à des gens qui n'étaient pas volontiers munis d'un permis officiel, on inventa la *commission d'entérinement*. Cette commission, siégeant à Bruxelles et composée de deux conseillers à la Cour de cassation, de deux membres de l'Académie royale de médecine, de deux membres de la classe des lettres et de deux membres de la classe des sciences de l'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts, avait pour mission d'apposer son visa sur les diplômes délivrés par les Universités. Les pères de famille pouvaient être rassurés.

La loi de 1876 fit une autre innovation considérable : elle supprima toute espèce d'examen et de condition préalable aux études universitaires. Ceci doit être expliqué avec quelque détail (2).

Sous le régime hollandais, nul n'était admis aux cours des Universités s'il ne pouvait produire un *certificat de capacité* délivré par une commission de professeurs appartenant à l'établissement où il avait fait ses humanités; ceux qui ne possédaient pas ce certificat devaient subir un examen devant les Facultés. Le certificat fut bientôt reconnu insuffisant, et le gouvernement chargea

(1) Le jury combiné allait sortir triomphant des assauts qu'on lui avait livrés, lorsque M. Frère-Orban jeta dans le débat l'idée d'affranchir les Universités de la tutelle où les tenait la loi, et de les investir du droit de conférer les grades académiques. Il alla jusqu'à demander la liberté de certaines professions; mais il réservait en termes formels au gouvernement le droit de déterminer les garanties à exiger des candidats aux fonctions publiques. Il se heurta à la résistance du ministre de l'intérieur, M. Delcour, mais il fut appuyé par les membres les plus avancés de la droite, qui entraînèrent la majorité. Il va sans dire qu'on laissa dans l'ombre ce qui concernait la liberté des professions libérales, et qu'on s'abstint de reconnaître formellement au gouvernement le droit de régler les conditions de l'admission aux emplois publics.

(2) Dans l'exposé qui suit, nous n'avons fait que résumer une partie de la remarquable brochure de MM. De Ceuleneer et Mansion, professeurs à l'Université de Gand : *le Graduat*, Gand, 1889.

une commission d'examiner ce qu'il y aurait à faire pour améliorer la situation (1828). Les événements de 1830 ne permirent pas de réaliser le projet de réforme. Le gouvernement provisoire s'empressa même de supprimer le certificat de capacité (arrêté du 16 décembre 1830). Lors de la discussion de la loi de 1835, la question de l'examen ou du certificat préalable ne fut pas même soulevée. Dès 1838, M. de Theux constata l'effet désastreux produit par le libre accès aux Universités. « La loi ne prescrit, disait-il, aucune condition pour l'admission des élèves aux Universités de l'État : de là il est arrivé fréquemment que les jeunes gens ont commencé leurs études universitaires sans y avoir été suffisamment préparés, soit qu'ils n'eussent pas achevé l'étude des humanités, soit qu'ils eussent manqué d'application ou d'une bonne direction. Cet inconvénient est grave, en ce que les professeurs des lettres et des sciences sont obligés, surtout dans les premiers temps, d'abaisser leur enseignement, et en ce que, malgré cette condescendance, des jeunes gens mal préparés viennent échouer devant les jurys d'examen au détriment de la réputation des Universités, après avoir inutilement employé leur temps et une partie de leur patrimoine. » Toutefois, jusqu'en 1849 aucune mesure ne fut prise pour écarter des Universités les ignorants et les incapables.

La loi du 15 juillet 1849 institua le grade d'*élève universitaire*, à défaut duquel nul n'était admis à l'examen de candidat en philosophie et lettres, ni à celui de candidat en sciences (1). L'examen pour le grade d'élève universitaire comprenait : des explications d'auteurs grecs et latins ; une traduction du flamand, de l'allemand ou de l'anglais ; la géographie ancienne et moderne ; les principaux faits de l'histoire universelle ; l'histoire de la Belgique ; l'algèbre jusqu'aux équations du second degré inclusivement ; la géométrie élémentaire et la trigonométrie rectiligne ; les notions élémentaires de physique ; une composition latine et une composition française.

Bientôt l'examen fut jugé trop difficile ; on eût pu l'alléger : on le supprima (loi du 14 mars 1855).

La suppression complète de toute garantie de capacité eut des conséquences si fâcheuses que le besoin d'une nouvelle loi se fit sentir. En 1857, M. de Decker, ministre de l'intérieur, demanda que les étudiants fussent astreints à fournir un certificat d'études d'humanités, et qu'en outre ils eussent à subir une épreuve con-

(1) Il y a, en Belgique, deux grades pour chaque Faculté : celui de candidat et celui de docteur. Le grade de candidat en philosophie et lettres est obligatoire pour les élèves qui se destinent au droit ; celui de candidat en sciences, pour les étudiants qui veulent entrer dans la Faculté de médecine.

statant qu'ils avaient fait ces études avec fruit. La Chambre se borna à exiger le certificat; un examen préparatoire n'était imposé qu'aux élèves qui n'avaient pas suivi un cours complet d'humanités (loi du 1er mai 1857).

Les résultats de cette demi-mesure ne parurent pas heureux. Dès 1860, M. Rogier, ministre de l'intérieur, proposa le rétablissement d'un examen préalable, qu'il intitula *examen de gradué en lettres*, l'examen d'*élève universitaire* ayant apparemment laissé de trop mauvais souvenirs. Cette proposition fut adoptée par la Chambre (loi du 27 mars 1861). L'épreuve comprenait : une composition latine; une traduction du latin en français; une traduction du grec en français; une composition française, flamande ou allemande, au choix du récipiendaire; une traduction du latin en français, ou en flamand, à livre ouvert; l'algèbre jusqu'aux équations du second degré; la géométrie plane ou la géométrie à trois dimensions, au choix du récipiendaire.

L'examen de gradué en lettres subsista jusqu'en 1876. Il ne provoqua pas moins de plaintes que les systèmes antérieurs. On lui reprochait d'attirer l'attention des élèves sur quelques branches au détriment des autres (notamment de l'histoire, de la géographie et des langues vivantes), d'accorder une importance trop grande aux mathématiques, de nuire aux études littéraires et de désorganiser les classes supérieures d'humanités en favorisant le dressage des récipiendaires. On dénonça aussi l'extrême indulgence des jurys d'examen (1), qui rendait illusoire la barrière qu'on avait prétendu mettre à l'entrée des Universités. L'examen, disait-on, tourne contre le but qu'on s'est proposé : il contribue à abaisser le niveau de l'enseignement, tant secondaire que supérieur, au lieu de le relever. On parla d'oppression intellectuelle, etc. Les partisans de la liberté d'enseignement comprise d'une certaine façon (2) s'emparèrent avidement de ces griefs.

(1) De 1861 à 1869, le nombre moyen des récipiendaires admis fut de 76 p. 100; de 1870 à 1875, il s'éleva à 86 p. 100. De Ceuleneer et Mansion, *le Graduat*, p. 15. — Le jury était composé pour moitié de professeurs de l'enseignement dirigé ou subsidié par l'État, pour moitié de professeurs de l'enseignement privé. Le président du jury était choisi en dehors du corps enseignant.

(2) Ils raisonnent comme ceci : « Dans un pays où la Constitution proclame la liberté la plus complète de l'enseignement, on ne saurait songer à interdire par la loi l'accès des Universités libres à ceux qui n'auraient pas subi un examen préalable; ce serait là une mesure préventive contraire au pacte fondamental. » Le sophisme caché dans ce raisonnement a été parfaitement réfuté par MM. de Ceuleneer et Mansion, *ouvr. cité*, p. 18 : « Il y a ici une confusion manifeste entre le droit de se présenter aux examens réglés par la loi et la faculté de fréquenter les cours des Universités. La loi ne peut défendre l'accès des Universités libres aux jeunes gens qui n'ont subi aucun examen. C'est à

Dans la discussion de la loi de 1876, l'examen de gradué en lettres fut emporté à peu près comme Romulus dans la tempête. On ne mit rien à la place.

Si cette exécution sommaire fut déplorée par tous les hommes réfléchis et modérés, en revanche la loi de 1876 rendit un réel service aux Universités en supprimant la funeste distinction que la loi de 1857 avait établie entre les *cours à examen* et les *cours à certificat :* les examens durent porter sur toutes les matières faisant, d'après la loi, l'objet de l'enseignement supérieur. Des améliorations de détail furent introduites aussi dans le programme des examens.

En résumé, collation des grades académiques par les Universités, suppression de toute condition d'entrée à l'Université, abolition des cours à certificat, tel est le bilan de la loi de 1876.

De ces trois dispositions, la dernière rencontra une approbation unanime, mais des critiques amères s'élevèrent contre les deux autres.

La liberté d'enseignement devait-elle donc s'identifier avec le droit de conférer les grades académiques? Était-il raisonnable que l'État, par le ministère de la commission d'entérinement donnât sa sanction aux diplômes des Universités libres, diplômes délivrés à la suite d'examens qu'il lui était impossible de contrôler? Car le rôle de la commission d'entérinement se bornait à vérifier l'exécution des dispositions légales relatives aux examens, la correction des formules de diplômes, l'orthographe des noms propres, etc. La partie la plus sérieuse de sa tâche consistait à s'assurer si les professeurs avaient réellement fait les cours sur lesquels le récipiendaire avait été interrogé, et si les signatures mises au bas des diplômes n'étaient pas des faux. Quant à apprécier la valeur intrinsèque des études et des examens, il n'en était pas et il ne pouvait pas en être question. Puissante pour susciter toute sorte de tracasseries bureaucratiques, la commission d'entérinement restait désarmée devant les abus véritables; elle constituait même un danger pour le progrès de l'enseignement, car il était à craindre qu'elle ne fît prédominer le formalisme administratif sur les intérêts de la science. Les apologistes de la loi faisaient grand bruit de la liberté d'enseignement, mais ils ne

ces Universités elles-mêmes à régler, en pleine liberté, les conditions d'admission à leurs cours. Mais le droit d'assister à certains cours n'entraine nullement le droit de se présenter à des examens académiques : ce sont deux choses bien différentes. Le législateur, qui peut régler le programme des examens, parce que les diplômes de docteur confèrent certains privilèges à ceux qui les ont conquis, a aussi le droit de fixer les conditions d'admission à ces examens. »

s'apercevaient pas qu'ils avaient enchaîné les professeurs à un programme inflexible, uniforme, étroit et, malgré les retouches, suranné et mal conçu en nombre de points. Ainsi, cette liberté dont on proclamait le triomphe ne risquait-elle pas de ressembler à celle du cheval qui fait tourner la meule du moulin? Les Universités devaient être des ateliers de science; n'en faisait-on pas des fabriques de diplômes? La libre concurrence n'était-elle pas une innovation périlleuse? Était-il prudent de mettre les examinateurs entre leur devoir et leur intérêt? Leur sévérité pourrait inspirer de la confiance aux pères de famille les plus intelligents et les plus éclairés; mais, aux yeux de la masse, le grand nombre des échecs nuirait peut-être à la réputation de l'Université, d'autant plus que les journaux politiques ne manqueraient pas de publier des statistiques dont ils tireraient à coup sûr des conclusions favorables à l'établissement qu'ils patronnaient, défavorables aux établissements rivaux.

L'abolition de l'examen de gradué en lettres eut les suites qu'on peut imaginer. Les Universités furent envahies par des flots d'ignorants et d'incapables. On vit des écoliers quitter les bancs de la quatrième, de la cinquième, pour se faire inscrire au rôle des étudiants universitaires. En vain les jurys de candidature en philosophie et lettres et de candidature en sciences essayèrent d'opposer une digue au torrent : le nombre des étudiants continua de s'accroître dans des proportions vraiment effrayantes. Nous empruntons quelques chiffres à la brochure de MM. de Ceuleneer et Mansion (1).

ANNÉES.	ÉTUDIANTS DES FACULTÉS.	
	Nombre absolu.	Par 100000 habitants.
1875-1876 (Dernière année du graduat.)	2 233	41
1876-1877	2 643	50
1877-1878	2 836	52
1878-1879	3 081	56
1879-1880	3 415	62
1880-1881	3 674	67
1881-1882	3 953	71
1882-1883	4 237	75
1883-1884	4 608	81
1884-1885	4 683	81
1885-1886	4 792	82
1886-1887	4 991	84

« Ainsi en onze ans, la population universitaire s'élève de 41

(1) P. 22.

à 84 étudiants par 100 000 habitants, tandis que, de 1850 à 1876, elle ne s'est accrue que dans le rapport de 36 à 41. Pendant ces mêmes onze années, les Écoles spéciales, qui n'ont pas supprimé leurs examens d'entrée, ont une population oscillant de 43 à 37, en gardant à la fin une moyenne de 37 et demi par 242 000 habitants.

« L'Allemagne, la savante Allemagne, où les professions purement spéculatives sont évidemment plus en honneur que chez nous, n'a, en moyenne, dans ses Facultés, que 50 étudiants par 100 000 habitants, et notre pays, où les études universitaires ont des tendances de plus en plus professionnelles, en a 84 !

« Est-ce là une situation normale et peut-on se féliciter de cette prospérité inattendue de notre enseignement supérieur depuis l'abolition du graduat ? N'est-il pas clair que ce que l'on a gagné en quantité dans nos Facultés, on l'a perdu en qualité ? N'est-ce pas d'ailleurs ce qui ressort évidemment des statistiques des examens fournies par le gouvernement ?

« Les sessions des examens sont devenues des hécatombes, dit « M. Vander Kindere (1). Le manque de préparation qui s'y révèle « est également funeste pour l'enseignement moyen, qui se voit « délaissé, pour l'enseignement supérieur, où affluent des jeunes « gens dépourvus de maturité, pour les étudiants eux-mêmes, que « leur propre légèreté et l'irréflexion des parents jettent dans des « voies sans issue. » De son côté, M. Crocq pousse aussi un cri d'alarme dans la séance du Sénat du 21 décembre 1886 : « Certai- « nement les études ont baissé, les examens sont devenus moins « difficiles qu'ils ne l'étaient autrefois, et les élèves répondent moins « bien aux questions qui leur sont posées... Cela dépend peut-être, « en partie, de la suppression du grade d'élève universitaire ou du « graduat en lettres ; je ne discute pas la cause, mais je constate le « fait. » L'éminent professeur de médecine de l'Université de Bruxelles se souvenait sans doute, en prononçant ces paroles, des résultats des examens des dernières sessions. Nous trouvons, en effet, pour l'Université de Bruxelles, les chiffres suivants :

	Élèves examinés.	Admis.	Ajournés ou refusés.
1883-1884	1 336	729	607
1884-1885	1 388	702	686
1885-1886	1 446	746	700

« Les professeurs des autres Universités pourraient fournir des chiffres tout aussi désastreux. Ainsi, à l'Université de Liège

(1) *L'Université de Bruxelles*, p. 121.

en 1885-1886, sur 1 275 élèves inscrits, 1 000 se sont présentés et 621 seulement ont pu être admis. Voici les résultats généraux pour une période de vingt-quatre années (1862-1885), tant sous le régime du graduat que sous le régime actuel.

	Inscriptions.	Échecs.		Échecs sur 1 000 inscriptions.
1862-1870	11 865	2 593		219
1871-1876	8 935	2 319		259
Total. . . .	20 800	4 912	Moyenne	236
1877-1885	30 459	10 276	—	337

« Ces chiffres sont tristement éloquents. Tandis que dans une période de *quinze années*, de 1862 à 1876, *vingt et un mille* élèves seulement se présentent aux examens et plus des *trois quarts réussissent*, dans les neuf années suivantes, le chiffre des récipiendaires s'élève à plus de *trente mille* et moins des *deux tiers* subissent les examens avec succès. L'écart est encore plus grand quand on compare la période de 1877 à 1885 (337 échecs sur 1 000 inscriptions) à la période de même durée qui s'étend de 1862 à 1870 (219 échecs sur 1 000 inscriptions) pendant laquelle les jurys de graduat se montrèrent suffisamment sévères.

« Nous n'ignorons pas que l'augmentation du nombre des échecs se répartit sur tous les examens. Mais un jeune homme qui, par suite de l'insuffisance de son développement intellectuel, ne parvient à subir son premier examen qu'après un ou deux échecs, s'en voit encore infliger de nouveaux dans ses examens ultérieurs, précisément parce qu'une bonne base lui fait défaut. Rien ne peut, en effet, suppléer aux lacunes de sa première éducation intellectuelle et morale, à l'athénée ou au collège, et il en subit les conséquences pendant toute la durée de ses études universitaires.

« Le nombre croissant des insuccès dans les examens universitaires ne peut d'ailleurs être attribué à un excès de sévérité des examinateurs depuis 1876. On n'est ni plus ni moins difficile, dans aucune des Universités du royaume, depuis le nouveau régime pour la collation des grades. Tout au plus pourrait-on dire, pour expliquer le grand nombre des insuccès, que les matières des examens sont trop nombreuses; mais, en revanche, plusieurs examens difficiles ont été subdivisés.

« De plus, les élèves, interrogés uniquement par leurs professeurs, sont évidemment dans une situation plus favorable que

sous le régime des jurys combinés. Si, malgré cela, le nombre des échecs augmente, il faut bien en chercher la cause principale dans le manque de maturité des élèves.

« En présence de ces deux statistiques douloureuses, — celle du nombre des étudiants (5 000 environ, pour les seules Facultés, sans tenir compte des écoles spéciales), celle des examens, où échouent, chaque année, plus d'un tiers des récipiendaires, — peut-on douter encore de l'influence funeste de la suppression d'un examen d'entrée à l'Université? N'est-il pas clair aussi que les nombreux jeunes gens qui fréquentent les cours académiques sans une préparation suffisante, ne peuvent en rien contribuer à la prospérité réelle des Universités et sont plutôt un obstacle aux progrès des hautes études? Comme le disait parfaitement bien M. Wagener dans la séance de la Chambre des représentants du 3 juillet 1885 : « Quand les Universités sont peuplées en majorité « de jeunes gens incapables de suivre l'enseignement supérieur « avec fruit, quelles sont les conséquences de cette situation? De « deux choses l'une : ou bien ces jeunes gens ne comprennent rien « à l'enseignement qu'on leur donne, ils perdent leur temps et de- « viennent des fruits secs; très souvent, au bout de quelques an- « nées, ils ont contribué à ruiner leurs parents, et vont alors « grossir le nombre des déclassés; ou bien les professeurs sont « obligés d'abaisser le niveau de leur enseignement jusqu'à ce que « leurs auditeurs parviennent à les comprendre. »

« A un point de vue plus élevé même que celui des intérêts du haut enseignement, l'accroissement exagéré du nombre des étudiants ne constitue-t-il pas un vrai péril social (1)?... »

Il n'y a rien à ajouter à cet exposé précis et lumineux, sinon que la disparition de l'examen de gradué en lettres eut une action désastreuse non seulement sur l'enseignement supérieur, mais encore sur l'enseignement secondaire. Affranchis de la crainte salutaire d'une épreuve finale contrôlant la valeur de leurs études, dispensés même de faire un cours complet d'humanités, les écoliers purent s'abandonner au penchant de leur âge pour le *dolce far niente*, et un relâchement sensible s'introduisit dans les collèges.

La loi de 1876 offrait d'autres sujets de plainte. Le programme des examens appelait de profondes réformes. Sous beaucoup de rapports, il n'était pas à la hauteur de la science; le doctorat en philosophie et lettres, entre autres, laissait énormément à désirer

(1) De Ceuleneer et Mansion, *le Graduat*, p. 22-26.

Il n'y avait que des épreuves orales, même pour les doctorats : on sortait des Universités belges avec le plus haut grade sans être tenu de prouver qu'on savait, je ne dis pas rédiger une dissertation, mais écrire trois lignes sans faute. Quelques professeurs de bonne volonté avaient ouvert de leur propre initiative, dans les Facultés de philosophie et lettres, des *cours pratiques* analogues, dans une modeste mesure, aux séminaires allemands et aux conférences de l'École des hautes études de Paris. Leur zèle était en grande partie stérilisé par un système qui ne permettait pas de tenir compte, dans les examens, du travail personnel des élèves, et qui conduisait fatalement ceux-ci à s'appliquer exclusivement à l'étude de leurs cahiers. Tous les éléments jeunes et actifs de nos Universités se sentaient comprimés par la vieille routine que la loi respectait plus scrupuleusement encore que la liberté d'enseignement.

Rarement, dans l'histoire de notre enseignement supérieur, revision fut attendue avec plus d'impatience que celle de la loi de 1876. Cette revision, en vertu de l'article 57 de la loi, devait avoir lieu avant le 1er octobre 1880. Elle fut différée de près de dix ans par suite de nos luttes politiques (1).

On était en droit d'espérer qu'après de si longs retards, après les enquêtes faites par le gouvernement, après les avis émis par les hommes compétents, les corps savants, les Universités, la question était suffisamment mûrie, et qu'une ère de rénovation et de progrès allait s'ouvrir pour notre haut enseignement. Ceux qui se berçaient de cette illusion furent cruellement détrompés par la lecture du projet de loi (2) et du rapport de la section centrale (3).

Le projet du gouvernement ne faisait que reproduire, dans ses traits essentiels, la loi de 1876. Seulement, il exigeait des aspirants aux grades universitaires un certificat d'études d'humanités;

(1) Le ministère libéral qui arriva au pouvoir en 1878, projetait une réforme de toutes les parties de l'enseignement. Il entama d'abord celle de l'instruction primaire. On sait quelles tempêtes souleva la loi de 1879 et quelle fut l'issue de la fameuse *lutte scolaire*. Le parti libéral succomba en 1884. Ses adversaires n'eurent rien plus à cœur que de rapporter « la loi de malheur » et de détruire l'œuvre commencée. Ainsi l'attention des partis se concentra sur la question de l'enseignement primaire, qui, seule, passionnait les masses.

(2) Déposé le 10 décembre 1886.

(3) Déposé le 13 décembre 1887. — La section centrale, dans la Chambre belge, se compose des rapporteurs des différentes sections chargées d'examiner les propositions adressées à la Chambre. Elle nomme un de ses membres pour faire le rapport à l'assemblée. Tout projet de loi, avant d'être soumis à la Chambre, passe donc successivement : 1° par les sections proprement dites, 2° par la section centrale.

à défaut de ce certificat, l'élève devait subir une épreuve préparatoire. C'était, à peu de chose près, le système de la loi de 1857. Quelques modifications, louables mais superficielles, étaient apportées au programme des examens.

Le rapport de la section centrale, empreint de l'esprit le plus étroit et le plus étranger aux idées scientifiques, n'améliorait en rien l'œuvre du gouvernement, dont il faisait un pompeux panégyrique, mais il soulevait une question des plus graves sur laquelle il convient de s'arrêter.

Le corps des ingénieurs de l'État s'était jusque-là recruté exclusivement dans les écoles spéciales du gouvernement annexées aux Universités de Liège et de Gand. Les écoles polytechniques libres de Louvain et de Bruxelles (1), auxquelles on peut ajouter l'école provinciale des mines de Mons, fournissaient des ingénieurs à l'industrie privée ; mais leurs diplômes ne donnaient pas le droit d'entrer au service de l'État (2).

« En section centrale, disait le rapport, un membre a demandé au nom des principes inscrits dans la constitution, de compléter le projet de loi et d'y proclamer que tous les Belges, n'importe le lieu où ils ont fait leurs études, seront admissibles aux fonctions d'ingénieur de l'État.

« Pour toutes les autres fonctions exigeant un grade académique, le gouvernement n'a pas à rechercher de quelle Université les candidats ont suivi les cours : de tout temps, ceux qui ont fait leurs études à Bruxelles ou à Louvain ont été nommés magistrats, notaires, etc., au même titre que ceux qui étaient sortis des Universités de Liège ou de Gand.

« Contraire aux principes de la justice distributive, toute autre manière d'agir irait à l'encontre de notre pacte fondamental, qui proclame la liberté d'enseignement et l'égale admissibilité des Belges aux fonctions publiques. En excluant certaines catégories d'élèves et limitant, par exemple, son choix aux candidats sortis de ses propres écoles, le gouvernement nuirait, en outre, directement aux services qui lui sont confiés, puisqu'il refuserait *a priori* le concours de jeunes gens qui pourraient être plus capables que les postulants sortis des Universités officielles.

« Cette situation déplorable existe cependant pour les positions

(1) L'école de Louvain fut fondée en 1864; celle de Bruxelles, en 1873.

(2) Néanmoins, déjà en 1888, M. Vandenpeereboom, ministre des chemins de fer, postes et télégraphes, avait établi, pour le recrutement du personnel de son administration, un concours auquel étaient admis les élèves de toutes les écoles spéciales indistinctement.

officielles d'ingénieur : réservées aux élèves de Gand et de Liège, ces places sont inaccessibles aux jeunes gens qui sortent des écoles spéciales libres.

« Aussi longtemps que les Universités libres ne possédaient pas d'écoles d'ingénieurs, le privilège dont jouissent celles de Gand et de Liège a pu ne pas soulever d'objections; mais maintenant que Bruxelles et Louvain ont des écoles polytechniques florissantes, il ne peut plus se justifier.

« Une solution purement administrative, sauvegardant à la fois les intérêts de l'administration et ceux des candidats, est difficile à trouver. Elle serait, en outre, contraire aux précédents posés en ce qui concerne les autres fonctions publiques; car, depuis la loi de 1835, c'est la loi, et même toujours la loi sur l'enseignement supérieur, qui a fixé les grades à conquérir pour remplir une fonction ou une profession (*sic*) exigeant des études supérieures.

« Après une discussion approfondie, la section centrale a décidé, par six voix contre une, que la question doit être résolue législativement et que le grade d'ingénieur serait compris dans l'article premier du projet de loi.

« Ce que propose la section centrale, c'est que la législature d'aujourd'hui fasse pour les ingénieurs de l'État ce qu'a fait la législature de 1835 pour les magistrats, les chirurgiens et les accoucheurs, ce qu'a fait le législateur de 1849 pour l'oculiste, le juge de paix, le notaire et le pharmacien. D'après la section centrale, l'insertion du grade d'ingénieur dans la loi sur la collation des grades académiques est d'autant plus indiquée, que les écoles d'ingénieurs annexées aux Universités de l'État font partie intégrante de l'enseignement supérieur, comme le constatent les articles 2, 3 et 4 de la loi du 27 septembre 1835, reproduits dans la loi du 15 juillet 1849 : ce sont ces articles qui ont servi de base à l'organisation des écoles de Gand et de Liège.

« Conforme au principe de la liberté inscrit dans notre pacte fondamental, la réforme proposée aurait pour résultat de combler une lacune regrettable dans la loi sur la collation des grades académiques et de la mettre en harmonie avec la loi de 1849 sur l'enseignement supérieur, encore en vigueur actuellement; elle ferait disparaître un monopole qui lèse depuis longtemps les droits d'un grand nombre de citoyens belges et permettrait, en outre, au gouvernement un meilleur recrutement de ses ingénieurs, en lui fournissant un plus grand choix de candidats capables. »

En conséquence, la section centrale créait les grades *universi-*

taires d'ingénieur des mines, d'ingénieur et de conducteur des ponts et chaussées, et proposait d'ajouter à l'article 44 du projet la disposition suivante :

« Ne pourront être nommés ingénieurs au corps des mines, ingénieurs ou conducteurs dans le corps des ponts et chaussées, que ceux qui ont respectivement obtenu, conformément à la présente loi, les diplômes d'ingénieur des mines, d'ingénieur ou de conducteur des ponts et chaussées, et l'entérinement de ces diplômes. »

La section centrale s'attaquait aussi, plus discrètement, aux Écoles normales supérieures de l'État, qui formaient les professeurs des athénées royaux (1) et des collèges communaux. Ces Écoles normales avaient été créées en vertu de la loi du 1er juin 1850 sur l'enseignement secondaire (2). L'article 10 de cette loi portait que, pour être nommé aux fonctions de professeur ou de préfet des études dans les athénées royaux et dans les collèges communaux, il fallait être muni du diplôme de professeur agrégé (3). Étaient dispensés de cette obligation les docteurs en philosophie et lettres et les docteurs en sciences. En outre, le gouvernement se réservait le droit d'accorder, le cas échéant, aux candidats dispense de tout diplôme. Les professeurs des athénées et des collèges étaient donc pris d'abord parmi les élèves sortis des Écoles normales de l'État avec le titre de professeur agrégé; à leur défaut, parmi les docteurs en philosophie et lettres et les docteurs en sciences; enfin — ce qui n'arriva que trop souvent — parmi les candidats ayant obtenu dispense. Cet état de choses fut modifié, sous le ministère de M. Van Humbeeck, par la loi du 15 juin 1881, qui obligea les docteurs en philosophie et lettres et les docteurs en sciences qui aspiraient au professorat de l'enseignement secondaire, à prendre le titre de professeur agrégé, tout en abrégeant en leur faveur la durée des études et le nombre des épreuves requises. Malheureusement, cette fois encore, le gouvernement se réservait un droit de dispense fort étendu, et le ministre, dans son empressement à augmenter le nombre des athénées royaux, ramassa à la hâte un personnel singulièrement mêlé. La réaction

(1) Les athénées belges correspondent aux lycées français.

(2) Une école normale des humanités fut créée à Liège (arrêté royal du 1er septembre 1852) et une école normale des sciences à Gand (arrêté royal du 2 septembre 1852). De plus, des cours normaux pour l'enseignement, en flamand, de l'histoire et des langues germaniques furent organisés à l'Université de Gand (arrêté royal du 28 décembre 1883).

(3) Les élèves qui subissent avec succès l'examen de sortie de l'École normale reçoivent le titre de professeur agrégé.

qui suivit la chute du ministère libéral, en 1884, s'appliqua à restreindre l'intervention de l'État dans toutes les branches de l'enseignement. La loi du 6 février 1887 dispensa les docteurs en philosophie et lettres et les docteurs en sciences de l'examen de professeur agrégé.

La section centrale allait plus loin. Elle demandait qu'on ajoutât aux matières de l'examen de docteur en philosophie et lettres *la pédagogie et la méthodologie historique* (1).

« Cet amendement, disait le rapport, a pour objet d'initier, à l'Université même, les futurs docteurs en philosophie et lettres qui se destinent à l'enseignement, aux méthodes pédagogiques. Ce cours nouveau *complétera leur éducation professionnelle.* »

L'intention de la section centrale était manifestement de rendre les Écoles normales inutiles et d'y substituer indirectement les Facultés. Il est incontestable que la création de l'École normale des humanités avait été fatale aux Facultés de philosophie et lettres : celles-ci s'étaient vu enlever l'élite de leurs élèves ; le grade de docteur n'était recherché que par un très petit nombre de jeunes gens ; on en était venu à considérer la Faculté de philosophie et lettres comme une simple annexe de la Faculté de droit ; le législateur la traitait avec une suprême indifférence ; le programme du doctorat était au-dessous de tout. D'autre part, l'organisation de l'École normale des humanités n'était pas à l'abri de toute critique, et l'on ne pouvait méconnaître que cette école fermée, avec son caractère professionnel, ne représentait que très imparfaitement les hautes études qui sont du ressort de la Faculté de philosophie. Toutefois il convient d'ajouter que, dans les derniers temps, des réformes sérieuses avaient considérablement amélioré l'enseignement normal. En tout cas, l'informe doctorat en philosophie et lettres conçu par la section centrale ne soutenait pas la comparaison avec les instituts de l'État, et si ces derniers étaient condamnés à disparaître, — ce qui était plus que vraisemblable, — leur succession courait le risque d'être recueillie par des héritiers indignes : l'instruction supérieure et l'instruction secondaire étaient abaissées du coup.

Le projet du gouvernement et les propositions de la section centrale causèrent un vif émoi dans le monde politique et universitaire. Les défenseurs des prérogatives de l'État en matière d'enseignement protestèrent contre les empiétements de plus en plus

(1) Elle voulait dire l'*histoire de la méthodologie* ou quelque chose de semblable : elle aurait dû savoir que la *méthodologie historique* traite de la méthode à suivre dans les sciences historiques.

marqués de l'enseignement libre, empiétements qui, vu l'état des esprits en Belgique, étaient de nature à compromettre l'intérêt général en le subordonnant à l'intérêt de parti. Les hommes du métier signalèrent les défectuosités et les lacunes d'un projet qui ne tenait presque aucun compte de leurs vœux les plus légitimes, et qui, loin de consacrer des réformes impatiemment attendues, se traînait imperturbablement dans la vieille ornière : point d'examen d'entrée à l'Université, point de thèses de doctorat, des épreuves purement orales et n'exigeant guère qu'un effort de mémoire, un programme mesquin, arriéré et tyrannique, paralysant l'activité des professeurs et des étudiants, etc. (1).

La discussion de la loi commença le 19 novembre 1889; le vote définitif n'eut lieu que le 1er avril 1890.

Il serait impossible de résumer ici ces débats, longs et souvent confus, où bien des opinions étranges furent mises au jour. Nous nous bornerons à quelques indications générales.

Comme il fallait s'y attendre, la discussion roula principalement sur deux points : le rétablissement d'un examen d'entrée à l'Université, et la création du grade *universitaire* d'ingénieur.

Les corps académiques des deux Universités de l'État, le conseil d'administration de l'Université libre de Bruxelles, le conseil de perfectionnement de l'enseignement supérieur, s'étaient prononcés unanimement en faveur de l'examen préalable. Cet examen était réclamé avec instance par la presse pédagogique, par l'immense majorité du corps médical, et l'on peut dire par la partie la plus éclairée du public. Cent dix-neuf professeurs, appartenant aux quatre Universités du pays et à l'Institut Saint-Louis de Bruxelles (2), avaient adressé aux Chambres la pétition suivante :

« Les soussignés, professeurs, etc., ont l'honneur de vous prier instamment de créer un examen préparatoire aux études

(1) V. *Rapport sur le projet de réorganisation de l'enseignement supérieur, fait au nom du Conseil d'administration de l'Université de Bruxelles.* Bruxelles, 1887. — Hulin et Mahaim, *la Réforme de l'enseignement supérieur et les sciences sociales.* Liège, 1889. — Monseur, *Nos Universités et nos lois.* Liège, 1889. — De Ceuleneer et Mansion, *le Graduat.* Gand, 1889. — De Ceuleneer, *les Examens de candidat et de docteur en philosophie et lettres.* Gand, 1889. — P. Thomas, *Examen ou certificat?* Gand, 1889. — Id., *la Question du doctorat en philosophie et lettres.* Gand, 1889, etc., etc.

(2) Cet institut, dirigé par des ecclésiastiques, fait des cours préparatoires à l'examen de candidat en philosophie et lettres. — Les PP. Jésuites possèdent à Namur un établissement analogue, le collège de N.-D. de la Paix, qui renferme en outre une section préparatoire à la candidature en sciences. — Les élèves de ces deux établissements sont examinés par un jury spécial dont les membres sont choisis par le gouvernement, moitié dans l'enseignement officiel, moitié dans l'enseignement libre.

universitaires, même pour les élèves munis d'un certificat d'humanités complètes. Dans la pensée des soussignés, cet examen ne comprendrait qu'une épreuve écrite, portant sur un petit nombre de matières. Il serait donc conçu de façon à ne pas demander d'efforts extraordinaires aux élèves qui auraient fait de bonnes humanités, et ne leur ferait pas négliger la classe de rhétorique, comme on l'a reproché à l'ancien graduat.

« L'examen serait organisé d'une manière analogue au concours général entre les établissements d'enseignement moyen. Pour sauvegarder tous les intérêts, le jury devrait être composé par moitié de professeurs de l'enseignement de l'État et de professeurs de l'enseignement libre.

« Depuis 1876, une foule d'élèves, dont la plupart sont cependant porteurs d'un certificat d'humanités complètes, abordent les études supérieures sans préparation suffisante. Leur nombre toujours croissant et l'encombrement des carrières libérales, dont les Chambres ont souvent déjà signalé les dangers, paraissent aux soussignés de nature à exiger impérieusement cet examen comme mesure d'utilité sociale. »

La plupart des orateurs de la gauche et deux membres de la droite, MM. Cartuyvels et de Smet de Naeyer, demandèrent énergiquement le rétablissement d'un examen d'entrée à l'Université (1). Ils montrèrent combien était illusoire la garantie que pouvait présenter un simple certificat délivré par les établissements d'instruction secondaire, officiels et privés indistinctement, à leurs propres élèves, sans qu'il y eût de contrôle efficace (2). Ils rappelèrent à la Chambre que les certificats d'études

(1) M. Cartuyvels présenta un amendement organisant cet examen. 143 professeurs d'Université, par une seconde pétition, prièrent la Chambre de l'accepter.

(2) Le gouvernement n'avait trouvé rien de mieux que d'instituer (sous un autre titre) une nouvelle *commission d'entérinement* chargée d'examiner les certificats. — Il vaut la peine de citer le texte des dispositions adoptées par la Chambre :

« Art. 5. — Nul n'est admis à l'examen de candidat en philosophie et lettres, de candidat en sciences naturelles ou de candidat notaire, s'il ne justifie par certificat qu'il a suivi un cours d'humanités de six années au moins, y compris la rhétorique; à l'examen de candidat en sciences physiques et mathématiques, s'il ne justifie par certificat qu'il a suivi avec fruit un cours d'études professionnelles de cinq années au moins, y compris la première scientifique; ou un cours d'humanités de six années au moins, y compris la rhétorique, plus le cours de mathématiques de la première scientifique.

« Ce certificat devra constater, en outre, que l'élève est jugé apte à suivre avec fruit les cours d'enseignement supérieur.

« Art. 6. — La forme des certificats est réglée par un arrêté royal.

« Art. 7. — Les certificats sont examinés par un jury institué par arrêté royal et composé de telle sorte que les professeurs de l'enseignement dirigé ou sub-

complètes faites *avec fruit* existaient déjà, que le plus grand nombre des étudiants des Facultés en étaient munis et que pourtant l'instruction de ces étudiants était très souvent reconnue insuffisante par les professeurs. Ils dirent avec beaucoup de sens que l'essentiel n'est pas de s'assurer si un élève a passé cinq ou six ans sur les bancs du collège, mais s'il a réellement mis ce temps à profit, etc. Leurs adversaires donnèrent d'assez faibles raisons; mais l'autorité ecclésiastique supérieure était, paraît-il, hostile à l'examen : la majorité le rejeta, *sauf pour les candidats ingénieurs.*

La loi nouvelle se contente donc d'un certificat d'études d'humanités ou d'études professionnelles (1), selon le cas. A défaut de ce certificat, le récipiendaire doit subir une épreuve préparatoire dont les matières varient suivant l'ordre d'études qu'il se propose d'aborder.

La solution de la seconde question ne pouvait être douteuse : il s'agissait de « détruire un monopole de l'État » et de faire prévaloir « le principe de la liberté d'enseignement »; on avait même invoqué l'article 6 de la Constitution : égalité des Belges devant la loi, — ce qui dénotait, chez les jurisconsultes de la droite, une certaine confusion d'idées en matière de droit public. Le grade d'ingénieur fut inscrit dans la loi. Désormais les places d'ingénieur de l'État seront mises au concours; nul ne sera admis à ce concours s'il n'a obtenu le diplôme légal d'ingénieur.

Je passe diverses questions secondaires : celle de la durée des études universitaires, celle de l'admission des femmes aux examens académiques (2), celle de l'utilité des antiquités romaines et des Pandectes, qui provoqua une polémique assez vive entre des professeurs d'Université (3), et qui fournit aux avocats de la

sidié par l'État et ceux de l'enseignement privé y soient représentés en nombre égal. Le programme de l'enseignement (?) est communiqué au jury.

« Le président est choisi en dehors du personnel enseignant.

« Art. 8. — Si les certificats ne constatent pas la fréquentation pendant le temps requis ou ne présentent pas un caractère suffisant de sincérité, le jury peut fixer un délai pour fournir la justification nécessaire. »

On sent l'impuissance du législateur qui cherche à se dissimuler sous de vaines paroles. Toutes les mentions *avec fruit* n'empêcheront pas les fruits secs d'envahir les Universités.

(1) Nos études professionnelles correspondent à peu près à ce qu'on appelle en France l'enseignement secondaire spécial.

(2) L'art. 52 de la loi porte : « Les femmes peuvent obtenir les grades académiques. Elles peuvent, en outre, jouir des droits qui sont attachés aux grades prévus par les articles 24 et 25 de la présente loi (c'est-à-dire le grade de docteur en médecine et celui de pharmacien). »

(3) MM. Nyssens et P. Willems, de Louvain; M. Van Wetter, de Gand, etc. — Les antiquités romaines, réduites à des « notions », et les Pandectes furent conservées.

Chambre l'occasion de nombreux discours. J'arrive aux réformes vraiment utiles et fécondes, dues aux efforts de quelques députés parmi lesquels il convient de citer en première ligne M. de Smet de Naeyer : j'entends le perfectionnement du programme du doctorat en philosophie et lettres, et l'obligation de la thèse écrite pour les aspirants au doctorat en philosophie et lettres, au doctorat en sciences naturelles et au doctorat en sciences physiques et mathématiques.

Le doctorat belge en philosophie et lettres ne ressemblait jusqu'ici ni au doctorat français, ni au doctorat allemand, ni au doctorat hollandais, ni, je pense, au doctorat d'aucun pays civilisé. Qu'on se figure un examen *purement oral* portant sur : le latin, le grec, l'histoire de la philosophie ancienne et de la philosophie moderne, l'histoire de la littérature grecque et de la littérature latine, les antiquités grecques, les éléments de la grammaire *générale*, l'histoire comparée des littératures européennes modernes et la métaphysique générale et spéciale (régime de la loi de 1876). Les récipiendaires étaient interrogés d'une manière approfondie, à leur choix, soit sur la métaphysique générale et spéciale, soit sur la littérature latine et la littérature grecque, soit sur l'histoire comparée des littératures européennes modernes (N.-B. — La loi n'exigeait pas la connaissance des langues étrangères.) Tel était chez nous le couronnement des études philologiques, historiques et philosophiques. Ce pauvre examen donne la mesure de la sollicitude du législateur pour les Facultés de philosophie et lettres, et de ce qu'étaient devenues, dans un pays qui fut jadis l'un des centres intellectuels de l'Europe, les sciences dont relève le plus directement peut-être la culture d'une nation.

Il suffira de transcrire l'article 11 de la nouvelle loi pour montrer toute l'importance du progrès accompli :

« L'examen pour le grade de docteur en philosophie et lettres porte sur les matières comprises dans l'un des trois groupes suivants, au choix des récipiendaires :

« A. Philosophie :

« 1° Encyclopédie de la philosophie; 2° histoire de la philosophie; 3° droit naturel; 4° métaphysique; 5° étude approfondie de questions de psychologie, de logique ou de morale; 6° analyse critique d'un traité philosophique; 7° traduction, à livre ouvert, d'un texte grec et d'un texte latin, et explication approfondie d'auteurs grecs et latins; 8° histoire de la pédagogie et méthodologie; 9° une matière choisie par le récipiendaire en dehors des branches énumérées ci-dessus.

« B. Histoire :

« 1° Encyclopédie de l'histoire; 2° histoire de la philosophie; 3° géographie et histoire de la géographie; 4° institutions grecques et institutions romaines ou institutions du moyen âge et des temps modernes; 5° critique historique et application à une période de l'histoire; 6° épigraphie grecque et latine ou paléographie et diplomatique du moyen âge; 7° histoire de la littérature grecque et de la littérature latine ou histoire des littératures modernes; 8° histoire de la pédagogie et méthodologie; 9° une matière choisie par le récipiendaire en dehors des branches énumérées ci-dessus.

« C. Philologie classique :

« 1° Encyclopédie de la philologie classique; 2° institutions grecques et institutions romaines; 3° histoire de la philosophie ancienne; 4° histoire de la littérature grecque et de la littérature latine; 5° grammaire comparée et spécialement grammaire comparée du grec et du latin; 6° éléments de paléographie grecque et latine; 7° traduction, à livre ouvert, d'un texte grec et d'un texte latin, et explication approfondie de deux auteurs grecs et de deux auteurs latins; 8° histoire de la pédagogie et méthodologie; 9° une matière choisie par le récipiendaire en dehors des branches énumérées ci-dessus.

« Les Universités sont autorisées, en outre, lorsque leur enseignement le comportera, à accorder le grade de docteur en philosophie et lettres aux récipiendaires qui auront subi, avec succès, un examen sur les matières comprises dans l'un des deux groupes suivants :

« D. Philologie romane :

« 1° Encyclopédie de la philologie romane; 2° grammaire comparée et spécialement grammaire comparée des langues romanes; 3° histoire des littératures modernes; 4° histoire approfondie des littératures romanes; 5° grammaire historique du français; 6° explication approfondie d'auteurs français (moyen âge et temps modernes); 7° histoire de la philosophie moderne; 8° traduction, à livre ouvert, d'un texte latin et explication approfondie de deux auteurs latins; 9° histoire de la pédagogie et méthodologie; 10° une matière choisie par le récipiendaire en dehors des branches énumérées ci-dessus.

« E. Philologie germanique :

« 1° Encyclopédie de la philologie germanique; 2° grammaire comparée et spécialement grammaire comparée des langues germaniques; 3° histoire des littératures modernes; 4° histoire ap-

profondie de la littérature flamande et de la littérature allemande ou anglaise; 5° grammaire historique du flamand et de l'allemand ou de l'anglais; 6° explication approfondie d'auteurs flamands et allemands ou anglais (moyen âge et temps modernes); 7° histoire de la philosophie moderne; 8° histoire de la pédagogie et méthodologie; 9° une matière choisie par le récipiendaire en dehors des branches énumérées ci-dessus.

« ... L'aspirant au grade de docteur en philosophie et lettres devra présenter et défendre publiquement une dissertation, manuscrite ou imprimée se rapportant au groupe de matières dont il aura fait choix pour l'examen.

« Les docteurs en philosophie et lettres, qui se destinent au professorat de l'enseignement moyen (1), devront faire une leçon publique sur un sujet désigné d'avance par le jury. »

Avec un pareil programme, qui, sans être parfait, ne manque ni d'ampleur ni d'harmonie, nos élèves seront à même d'acquérir une solide éducation scientifique.

Il ne faut pas se le dissimuler : le vote de l'article 11 a été l'arrêt de mort des Écoles normales supérieures : elles sont destinées à se fondre dans les Facultés de Liège et de Gand (2). Du moins, ce qu'elles renferment de meilleur ne sera pas perdu, et cette transformation sera, à tout prendre, plus conforme aux intérêts de l'enseignement que l'égalité que la section centrale prétendait établir entre les élèves d'une bonne École normale et ceux d'un mauvais doctorat.

Il reste à faire pour le professorat des athénées et des collèges ce que la loi a fait pour les fonctions d'ingénieur de l'État : à mettre les places au concours. Dans les conditions où nous nous trouvons en Belgique, le concours, sagement organisé (3) et loyalement pratiqué, est le corollaire indispensable de la réforme : il serait infiniment regrettable qu'on pût accuser le gouvernement de favoriser, dans le choix de ses professeurs, certaines Universités aux dépens des autres.

La thèse a été rendue obligatoire, non seulement pour le doctorat en philosophie et lettres, mais encore pour les deux doctorats en sciences. On eût bien fait peut-être d'étendre cette dispo-

(1) C'est-à-dire des athénées et des collèges.

(2) La suppression des écoles normales est résolue. (Dépêche ministérielle du 18 août 1890.)

(3) Il devrait avoir un caractère moitié pratique et moitié scientifique (pour suppléer certaines choses qui manquent à la loi), et il faudrait n'y admettre que les candidats ayant fait le *stage professoral*, dont l'institution est réclamée avec instance par les hommes compétents.

sition au doctorat en droit et au doctorat en médecine, ne fût-ce que pour contre-balancer la tendance trop étroitement professionnelle qui règne dans les études juridiques et médicales. Quoi qu'il en soit, la mesure nouvelle ne peut porter que de bons fruits. Elle contribuera puissamment à éveiller et à développer ce qui manque le plus à nos étudiants : l'initiative, la curiosité intelligente, le goût des recherches scientifiques. Nos Universités sont engourdies par le dogmatisme : le professeur dicte ou pérore; les élèves prennent des notes, rédigent des cahiers :

On les voyait sans cesse écrire, écrire
Ce qu'ils avaient jadis entendu dire.

Ils n'imaginent rien, comme l'abbé Trublet, mais, à la différence de l'abbé Trublet, ils ne lisent pas davantage. Les cours pratiques, où l'on tâche de les tirer de leur torpeur et de leur apprendre à travailler par eux-mêmes, reçoivent maintenant une sanction légale; ils deviendront une partie intégrante de l'organisme universitaire. Sans doute les thèses de nos docteurs ne seront pas toutes des chefs-d'œuvre, mais le débutant qui aura approfondi une question spéciale et qui aura produit une œuvre, même médiocre, sera un autre homme que le récipiendaire qui éblouissait ses examinateurs par des tours de force de mémoire. Les professeurs eux-mêmes seront stimulés, tenus en haleine, et s'occuperont de leurs élèves plus que par le passé.

Il est temps de conclure.

Il résulte clairement de ce que nous avons dit que la loi du 10 avril 1890 n'est qu'une seconde édition, revue, corrigée et augmentée, de la loi de 1876.

Elle maintient le principe fondamental de la loi de 1876 : la collation des grades académiques par les Universités.

Elle l'étend encore, en créant le grade universitaire d'ingénieur, — c'est-à-dire en dépouillant les Écoles spéciales de l'État de leur privilège, — et en substituant, de fait, les Facultés aux Écoles normales supérieures.

Elle écarte définitivement l'examen d'entrée à l'Université, mais elle exige des aspirants aux grades académiques un certificat d'études d'humanités ou d'études professionnelles, soit un peu plus que rien.

Elle impose la thèse pour le doctorat dans deux Facultés.

Elle améliore sensiblement le programme d'examen de la Faculté de philosophie et lettres.

Il serait prématuré de porter un jugement sur une loi qui

n'est pas encore mise en vigueur (1). Nous dirons seulement qu'en l'examinant de près et en étudiant les mesures à prendre pour l'exécuter, on y a découvert déjà quantité de lacunes, d'obscurités et d'incohérences (2). Les discussions parlementaires ont d'ailleurs produit sur le public une pénible impression : l'incompétence de la législature sautait aux yeux; à l'exception d'un très petit nombre de députés, les orateurs se montraient très mal informés; les amendements improvisés se succédaient sans relâche, et, à certains moments, la scène tournait presque à la comédie (3). Aussi le système du *Staatsexamen* pour l'exercice des professions libérales et pour l'admission aux fonctions publiques, combiné avec l'autonomie absolue des Universités en ce qui concerne les examens *académiques*, a-t-il fait rapidement de grands progrès dans l'opinion publique.

P. THOMAS,
Professeur à l'Université de Gand.

(1) Art. 64 : « La présente loi sera obligatoire à partir du 1er octobre 1890. »

(2) N'est-ce pas une inconséquence frappante que d'imposer un examen préparatoire aux candidats ingénieurs (art. 12 de la loi) et de ne demander aux autres aspirants aux grades académiques qu'un simple certificat? Il existait, a-t-on dit, un examen d'entrée aux écoles spéciales, et il était utile de le conserver; mais il y avait aussi un examen d'entrée aux Écoles normales, qui sont maintenant remplacées par les Facultés! Il serait facile de citer d'autres exemples, mais celui-ci suffit.

(3) La Belgique n'a pas de Conseil d'État.

LA
RÉPUBLIQUE AMÉRICAINE[1]

Les Américains ont le droit de s'enorgueillir du redoublement de curiosité et d'intérêt qu'excitent dans l'ancien monde leurs institutions politiques et sociales. En moins de deux années, trois ouvrages importants sur les États-Unis ont successivement vu le jour en France ou en Angleterre : d'abord le livre de M. Claudio Jeannet, rempli de vues personnelles, mais trop marqué au coin de l'esprit de parti pour revêtir un caractère véritablement scientifique, puis les deux volumes de M. le marquis de Noailles : *Cent ans de république aux États-Unis*, essai brillant d'un écrivain qui, dans sa critique souvent judicieuse des institutions américaines, se préoccupe un peu trop de faire la leçon à la démocratie; enfin l'ouvrage, très supérieur aux deux autres, dont nous venons entretenir les lecteurs de la *Revue internationale : la République américaine*, en trois gros volumes, par M. James Bryce, membre du Parlement anglais.

Ce qui constitue, à nos yeux, la valeur exceptionnelle du travail de M. Bryce, c'est l'originalité et la franchise de la méthode qu'il consacre à l'étude des institutions américaines. M. Bryce se sépare de la tradition de Tocqueville et des ouvrages antérieurs sur le même sujet en ce qu'il essaye d'appliquer la méthode expérimentale et comparative à l'étude de la société et de la Constitution des États-Unis. Comme le dit l'auteur lui-même dans l'introduction de son livre, l'ouvrage de M. de Tocqueville est « un traité dont les conclusions sont empruntées à l'Amérique, mais s'appuient, dans une large mesure, sur des vues générales de la démocratie suggérées par les circonstances où se trouvait la France ».

On ne saurait plus justement signaler le défaut de la cuirasse

(1) *La République américaine* (*the american Commonwealth*), par J. Bryce, membre du Parlement anglais.

dans le livre de Tocqueville qui décrivait les institutions américaines d'après des idées *a priori* beaucoup plus que d'après les données de la réalité observée sur le fait particulier et vivant.

M. Bryce poursuit un tout autre but dans l'étude de la *République américaine* et a, conséquemment, recours à une méthode très différente : « Je me suis efforcé, dit-il dans son introduction, d'échapper aux tentations de la méthode déductive, et de présenter simplement les faits de mon sujet en les arrangeant et les groupant le mieux que j'ai pu, mais en les laissant parler d'eux-mêmes plutôt qu'en imposant au lecteur mes conclusions. »

C'est là le véritable esprit scientifique auquel l'auteur reste fidèle dans tout le cours de son ouvrage. Il envisage la démocratie non comme une catégorie politique universelle et toujours identique à elle-même, mais comme un genre susceptible de produire des espèces très diverses, et de se manifester dans la réalité concrète par des types particuliers. La République américaine est alors présentée au lecteur non point comme un exemplaire idéal dont l'imitation s'impose à tous les peuples, mais comme un état politique ayant ses conditions d'existence propres et produit par une série de causes aboutissant à une série d'effets.

Dans la vaste enquête qu'il appartient à la science d'ouvrir sur la démocratie, les États-Unis apportent sans doute leur contingent de documents précieux dont M. Bryce est le premier à reconnaître la portée; mais l'auteur refuse d'attribuer à la forme du gouvernement une importance aussi exclusive que la plupart de ses prédécesseurs, estimant que les explications tirées de la forme du gouvernement sont trop simplistes pour embrasser la réalité tout entière et pour ne pas demander le complément d'explications d'une autre nature.

M. Bryce détermine ainsi le cadre de son livre : « C'est le caractère, le tempérament, ce sont les tendances de la société américaine, tels qu'ils s'incarnent d'abord dans les institutions politiques et sociales, puis dans la littérature et les mœurs. » L'ouvrage est divisé en six parties dont les cinq premières traitent de matières purement politiques, tandis que la sixième est consacrée au côté plus spécialement social du sujet. Cette division même indique que l'auteur s'est surtout proposé de donner le pas à l'organisation politique sur l'organisation sociale, et de se livrer à une analyse approfondie du gouvernement national et local des États-Unis. Il y a, dit-il, « trois choses essentielles qu'on désire connaître relativement à une communauté nationale : c'est-à-dire sa structure et son mécanisme constitutionnel, les méthodes qui

le mettent en jeu, les forces qui le font mouvoir et dirigent sa course. Il est naturel de commencer par la première. »

Nous ne voyons en effet aucun inconvénient à commencer l'étude d'une société par les organes et les fonctions de sa vie politique. Il importe peu de soumettre d'abord le sommet de l'édifice aux investigations de la science, pourvu que la base ait ensuite son tour et qu'on ne lui fasse pas une part trop réduite. Or ce sont précisément ces forces élémentaires et internes « qui font mouvoir le mécanisme constitutionnel et dirigent sa course », que M. J. Bryce néglige de mettre en lumière.

On n'aperçoit pas assez dans son livre les ramifications étroites et profondes qui rattachent le mécanisme constitutionnel des États-Unis aux fonctions de l'organisme social, aux institutions vitales de la société américaine, telles qu'elles se sont peu à peu incrustées dans le droit ou les mœurs sous la pression des événements.

Le lecteur découvrira de lui-même cette lacune, quand nous arriverons à la sixième partie de l'ouvrage; mais nous tenions à la signaler dès le début, car elle constitue, dans le livre de M. Bryce, bien moins un vice de plan qu'une interversion des influences naturelles qui met au premier rang le mécanisme politique et constitutionnel, quand il n'est, en réalité, que le reflet, que la traduction extérieure et dérivée de l'organisme social et économique.

Ces réserves faites, nous n'avons qu'à suivre l'auteur dans l'étude de la constitution américaine où il apporte une abondance de documents, une connaissance personnelle du pays, de ses mœurs et de ses traditions politiques acquise pendant cinq ou six voyages successifs aux États-Unis, une sûreté de méthode, en même temps qu'une défiance des généralisations hasardeuses véritablement hors de pair.

Dès le chapitre II, M. Bryce a soin de bien établir le double caractère du gouvernement des États-Unis et le dualisme des liens dans lesquels il enserre les citoyens : « L'Amérique est une communauté de communautés, une république de républiques. L'Union est plus qu'un agrégat d'États, et les États sont plus que des parties de l'Union. Il y a, aux États-Unis, deux gouvernements couvrant le même sol et commandant, avec une autorité égale et directe, l'obéissance d'un même citoyen. »

La Constitution fédérale émane de la Convention réunie à Philadelphie, le 14 mai 1787 et composée de 55 délégués des 13 communautés séparées qui formèrent le noyau primitif de l'Union américaine.

L'acceptation de la Constitution de 89 eut pour résultat de transformer une simple ligue d'États en un État fédéral, en lui donnant un gouvernement national investi d'une autorité directe sur tous les citoyens.

L'exemple de la Constitution américaine prouve, entre tous, que les institutions politiques s'établissent et durent bien plutôt par l'accomplissement spontané des fonctions de l'organisme social, qu'en vertu de chartes écrites et de mécanismes constitutionnels. M. Bryce va même jusqu'à constater ce fait bien significatif que « presque toute disposition de la Constitution fédérale qui a bien fonctionné était empruntée à quelque constitution d'État ou suggérée par elle, et, par contre, que presque toute disposition qui a mal fonctionné est une de celles que la Convention, faute de précédent, avait dû inventer elle-même. »

Les éléments de l'expérience politique des conventionnels dérivaient de sources multiples : d'abord, la Constitution anglaise, puis leurs gouvernements coloniaux, et enfin les gouvernements d'États qui avaient été plus ou moins construits sur le type de la Constitution anglaise. Par exemple, l'idée d'investir du pouvoir exécutif un président de la République a été évidemment suggérée aux auteurs de la Constitution par la Couronne anglaise, et encore davantage par la fonction du gouverneur qui existait dans leurs États particuliers.

M. Bryce décrit les diverses attributions de la fonction présidentielle avec un sens très objectif, faisant la part des avantages comme des inconvénients du système américain. Parmi ces avantages, il signale l'indépendance du Président à l'égard de la législature, auquel le peuple « pour tenir en bride le Congrès et se protéger contre lui, a spécialement confié le mandat de l'arrêter par la désapprobation de ses actes ».

On peut juger par là combien la forme démocratique comporte de types divers d'organisation, les uns voyant une arme périlleuse là où les autres voient une utile sauvegarde. Ainsi la démocratie française se méfie instinctivement du pouvoir exécutif et se préoccupe de garantir contre lui l'indépendance des représentants de la nation; la démocratie américaine, au contraire, regarde le Président comme un frein indispensable, non pas seulement « à la précipitation et à la légèreté de ses représentants, mais à leur penchant à céder, soit à la pression d'une section de leurs commettants, soit à des tentations d'ordre privé. On considère que le Président représente le peuple, non moins que les membres de la législature. L'opinion publique gouverne par lui autant

que par elle, et le rend puissant même contre la législature. »

Un avantage considérable de la nomination du Président par l'élection populaire consiste donc à créer un pouvoir exécutif vigoureux ayant la conscience de sa force et de son indépendance à l'égard du Congrès, ne craignant pas d'avoir des vues propres et d'y donner suite. Un second avantage est que l'élection présidentielle contribue à entretenir le foyer de la vie publique et à resserrer les liens de la solidarité nationale, dans un pays où l'absence de compétitions internationales et le développement intense de l'esprit particulariste dû au régime fédératif risqueraient de laisser oublier aux Américains qu'ils font partie intégrante d'une même communauté politique. « L'élection du Président, dit M. Bryce, excite et stimule la nation plus que toute autre chose, et oblige chacun, non seulement à songer aux affaires publiques, mais à se faire un jugement sur les partis. C'est l'expression directe de la volonté de 10 millions de votants, une force devant laquelle tout doit s'incliner. Elle rafraîchit le sentiment du devoir national et, dans les grandes crises, elle accroît le patriotisme. »

Voici maintenant le revers de la médaille dans la nomination du Président par le peuple : « D'abord, le danger d'exposer l'exécutif au mépris de la loi doit être considéré comme plus grand en Amérique que dans les pays où le principal magistrat possède sa fonction en dehors du choix populaire et où, par conséquent, la vigilance de celui-ci est tenue en éveil par une défiance naturelle; puis la situation des aspirants à la présidence qui les pousse à rechercher la popularité en complaisant à chaque section de leur parti, enfin la valeur médiocre des candidats au poste de Président. »

Ce dernier résultat s'explique par le rôle relativement effacé de la fonction présidentielle aux États-Unis, où les questions si délicates de politique extérieure ne se présentent pour ainsi dire point, où l'influence personnelle du Président n'a pas lieu de s'exercer dans les délibérations du cabinet et pendant les crises ministérielles, puisque la séparation complète du législatif et de l'exécutif supprime aux États-Unis l'existence d'un cabinet parlementaire, et où la seule attribution importante de la fonction présidentielle semble se réduire à l'existence du droit de *veto* sur les résolutions du Congrès.

En somme, les États-Unis ont réussi à organiser un pouvoir exécutif assez exactement approprié aux besoins et aux aspirations de leur nation. Si les Européens se montrent plus exigeants dans l'estimation des qualités nécessaires au chef de l'État, c'est que, chez eux, les fonctions du pouvoir exécutif autrement éten-

dues et complexes exigent en réalité un niveau intellectuel supérieur; et M. Bryce ne fait que rendre hommage à la vérité en constatant que « la sélection naturelle du système parlementaire anglais, même modifié par les habitudes aristocratiques de ce pays, a plus de tendance à porter les dons supérieurs au poste le plus élevé que la sélection plus artificielle de l'Amérique ».

Quant à l'autre branche du pouvoir exécutif, le cabinet, M. Bryce s'efforce de faire ressortir la différence essentielle qui distingue le système américain de la conception européenne. En Europe, on a voulu soumettre le chef de l'État, monarque ou président, à l'autorité suprême du Parlement et du cabinet parlementaire, émanation directe de ses volontés; au contraire, en Amérique, on a entendu maintenir la prépondérance de la fonction présidentielle sur le Congrès en lui subordonnant l'autorité ministérielle et en se bornant à la faire contrôler dans certains cas spéciaux, comme on le verra plus loin, par le Sénat.

Le système américain est d'ailleurs logique et conséquent avec lui-même : ainsi l'interdiction de prendre les ministres dans le Congrès et leur indépendance absolue à l'égard de la législature entraînent pour eux l'absence de responsabilité individuelle; mais ce qui achève de caractériser le système, c'est que le cabinet forme une simple collection de commis, et non un organisme solidaire de gouvernement. « En Amérique, dit M. Bryce, l'administration n'agit pas comme un tout, ce n'est pas un ensemble. C'est un groupe de personnes, chacune dépendant du Président et responsable devant lui, mais sans politique commune et sans responsabilité collective. »

Si nous passons maintenant du pouvoir exécutif au Congrès, nous le trouvons divisé en deux branches, dont l'une, le Sénat, revêt une physionomie toute particulière. Les auteurs du statut fédéral devaient voir dans le Sénat une partie essentielle de leur système constitutionnel, puisque ce corps créait un lien direct entre le gouvernement des États et le gouvernement national. Chaque communauté d'État envoyait deux sénateurs siéger au Congrès fédéral, et l'équilibre était ainsi maintenu entre tous les États de l'Union qui obtiennent dans le Congrès une égale représentation, sans tenir compte de l'étendue de leur territoire ou de l'importance de leur population.

Les attributions multiples qu'exerce actuellement le Sénat américain ne lui ont pas toutes été dévolues en un jour. On le considéra d'abord comme un corps investi de la fonction exécutive selon les traditions de l'ancien Congrès de la Confédération, et les

vues d'Hamilton exposées dans le *Fédéraliste*. La pensée des auteurs de la Constitution était de partager l'autorité exécutive entre le Président et le Sénat, de confier à ce dernier la ratification des traités et le contrôle des nominations faites par le Président. En somme, la fonction exécutive et judiciaire du Sénat, à laquelle les pères de la Constitution attribuaient une grande importance, est aujourd'hui si discutée que M. Bryce se demande si l'on peut la regarder encore comme une partie utile de la Constitution.

Par contre, la fonction législative du Sénat a pris un rôle prépondérant. Le Sénat américain a perdu peu à peu le caractère d'organe des États particuliers pour devenir surtout, dans le gouvernement fédéral, « un centre de gravité une autorité capable de corriger ou de réprimer d'une part la précipitation démocratique de la Chambre, d'autre part l'ambition monarchique du Président ».

Ce qui constitue l'originalité du Sénat américain actuel, c'est qu'il repose sur la base large et solide de l'élection populaire, de la responsabilité devant la nation, et que cependant il est « le corps le plus voisin d'une aristocratie officielle qu'on ait encore vu en Amérique ». Le Sénat se distingue surtout de l'autre branche de la législature par l'esprit de corps et de tradition qui a engendré des habitudes de dignité et de respect de soi-même. Les sénateurs, dit M. Bryce, « sont moins démocrates que les représentants, non d'opinion mais de tempérament, parce qu'ils ont plus de confiance en eux-mêmes, parce qu'ils ont plus à perdre, parce que leur expérience leur a enseigné combien le sentiment populaire est chose flottante, et combien l'esprit de suite est indispensable en politique ».

De même que la fonction exécutive du Sénat constitue un trait distinctif de sa physionomie par rapport aux Chambres hautes des nations européennes, ainsi l'étendue des pouvoirs du Président de la Chambre des représentants n'offre plus aucune analogie avec ceux du Président des Chambres basses en Europe. L'auteur insiste avec beaucoup de force sur le cercle d'action que la Constitution américaine a départi au Président de la Chambre : « Non seulement il choisit, au début de chaque congrès, tous les membres de chacun des comités permanents du Congrès; mais il choisit même le Président de chacun d'eux, et place ainsi la direction du Congrès dans des mains approuvées par lui. Ce pouvoir entre les mains d'un homme capable et ambitieux devient si étendu qu'il n'y a aucune exagération à l'appeler la seconde, sinon la première figure politique des États-Unis. »

Quant au niveau intellectuel de la Chambre, M. Bryce le déclare inférieur, non seulement à celui du Sénat, mais encore de la plupart des assemblées européennes. Il y a, sous ce rapport, entre l'Europe et les États-Unis une divergence de traditions et de mœurs que l'auteur relève très finement : « Les Européens considèrent la législature comme appartenant à la classe gouvernante. En Amérique il n'y a pas de classe semblable. Les Européens pensent que la législature doit se composer de l'élite du pays, les Américains qu'elle doit être un échantillon de la moyenne du pays. Les Européens estiment qu'elle doit diriger, les Américains qu'elle doit simplement suivre la nation. »

Une autre différence capitale entre la législature américaine et les Chambres européennes est le régime des comités du Congrès. Du moment où la Constitution américaine adoptait la théorie de la séparation complète du législatif et de l'exécutif, et refusait de les associer à l'œuvre commune par l'intermédiaire du cabinet de gouvernement, le système des comités du Congrès s'imposait de lui-même comme le seul moyen pratique d'établir un contact inévitable entre les deux pouvoirs. M. Bryce fait toucher du doigt les graves inconvénients de ce système. « Il détruit l'unité de la Chambre en tant que corps législatif. La besogne pratique de la législation étant accomplie dans les comités, l'intérêt des membres s'y concentre, et ils s'inquiètent moins des actes du corps tout entier. C'est comme membre d'un comité qu'un député remplit sa véritable tâche. La Chambre est devenue en fait bien moins une Assemblée législative qu'une collectivité où l'on recrute les comités. » En résumé, le mécanisme législatif du congrès américain ne mérite guère les éloges excessifs qu'on lui décerne souvent. Les procédés de l'art politique sont encore bien rudimentaires en Amérique, et il y a lieu de s'étonner qu'un peuple aussi intelligent consente à s'en accommoder.

Dans un chapitre plein d'idées et de faits intitulé : « Observations générales sur le Congrès », M. Bryce pénètre les dessous de la politique congressionnelle, et en explique les défectuosités par des raisons psychologiques et sociales. Et d'abord l'asservissement des membres du Congrès aux préoccupations électorales provient de cette doctrine « qu'un député doit dépendre absolument de ses commettants, et que la politique n'est ni une science, ni un art, ni même une occupation comme l'agriculture ou le commerce, où chacun s'instruit par l'expérience, mais simplement une chose qui vient tout naturellement, et pour laquelle un homme de simple bon sens est aussi bien qualifié qu'un autre. »

Le Congrès américain n'est pas un foyer de vie politique comme les assemblées délibérantes d'Angleterre, d'Italie ou de France. De plus, la législation y est beaucoup plus faible et inconsistante que chez les nations européennes. M. Bryce en découvre aisément la cause : « Une assemblée délibérante n'est après tout qu'une foule d'hommes, et plus une foule d'hommes est intelligente, plus ses volontés sont nombreuses, plus grande est la difficulté de s'entendre. Comme les autres foules, une législature doit être dirigée et gouvernée. Son mérite réside non dans l'indépendance de ses membres, mais dans l'action réflexe qu'exerce son opinion sur ses chefs, dans sa volonté de se fier à eux pour les petites affaires en réservant son refus de concours pour les questions où quelque grand principe l'emporte à la fois sur l'obligation de la déférence à l'autorité établie et sur le respect dû aux connaissances spéciales. »

Ces quelques lignes renferment toute la philosophie du gouvernement parlementaire à la manière anglaise, et l'auteur l'expose avec une remarquable ampleur dans le chapitre suivant. Mais c'est précisément cet équilibre délicat des pouvoirs publics, cette solidarité du cabinet, de la Chambre des communes et de la nation inconnue aux États-Unis qui, au point de vue de l'art gouvernemental, donne à la Constitution anglaise une supériorité incontestable sur la leur. Le Congrès américain reste une foule dépourvue de chefs et, conséquemment, comme tous les groupes amorphes et inorganisés, il est placé dans des conditions très défavorables pour accomplir l'œuvre qui incombe à une législature.

Si l'organisation des pouvoirs législatif et exécutif est loin d'offrir, aux États-Unis, un modèle d'art politique, en revanche la constitution du pouvoir judiciaire est une des parties les plus originales et les plus heureuses du statut fédéral. M. Bryce n'y consacre pas moins de trois chapitres de son ouvrage. La fonction essentielle de la Cour suprême fédérale consiste à garder le dépôt de la Constitution contre les empiétements du Congrès ; car il y a, sous ce rapport, une différence notable entre le rôle du Parlement anglais et celui du Congrès américain : « En Angleterre, le Parlement n'est pas un corps investi d'une autorité déléguée ou limitée. La plénitude du pouvoir populaire réside en lui. Toute la nation est supposée présente dans son enceinte. »

En Amérique, au contraire, le Congrès est doublement limité. Il peut faire des lois pour certaines fins spécifiées dans la Constitution, et, en légiférant dans ce but, il ne doit transgresser aucune

disposition de la Constitution. Le courant ne saurait s'élever au-dessus de la source. »

La Cour suprême forme un des éléments les plus aristocratiques de la Constitution américaine, puisqu'elle se compose de 9 juges inamovibles choisis par le Président et investis du pouvoir de trancher souverainement les plus graves questions constitutionnelles. Ce système des cours fédérales chargées d'interpréter la constitution n'est pas sorti en un jour du cerveau des législateurs. Il fonctionnait déjà dans les colonies anglaises et dans les États particuliers antérieurement à la convention de 1787.

Ce qui a même probablement assuré le succès de cette institution aux États-Unis, c'est la longue pratique qu'en avaient les Américains et qui leur a permis de compléter cet instrument par les décisions de leurs magistrats, entre autres le grand chef de la justice Marshall. On a souvent pensé que les fonctions appartenant aux cours américaines étaient un apanage du système fédératif; mais elles semblent s'adapter aussi bien à un régime unitaire, à la condition que le Parlement n'y fût investi, comme aux États-Unis, que d'un pouvoir limité sur les questions constitutionnelles.

Quant au personnel des cours fédérales, il ne s'est jamais compromis dans les luttes politiques et a su garder son indépendance à l'égard du Congrès et du Président, grâce à l'habitude de se maintenir dans la sphère de la loi pure et de laisser au Congrès la décision de toutes les questions qui n'ont pas un caractère strictement constitutionnel. Quoique politicien d'origine, le magistrat, dit M. Bryce, « dépouille ses attaches politiques quand il monte sur le siège des cours fédérales. Il n'a rien à craindre du mécontentement de son parti, puisqu'il est inamovible, et n'a rien à espérer de sa faveur, puisqu'il est arrivé au sommet de l'arbre et ne saurait monter plus haut. »

Dans le chapitre XIV, l'auteur se livre à une étude comparative des systèmes de gouvernement européen et américain représentés par leurs deux types principaux, le gouvernement anglais de cabinet et le gouvernement présidentiel pratiqué aux États-Unis. Il résume les traits distinctifs de ces deux types en une formule caractéristique : « La Chambre des communes a peu à peu acquis la structure d'un conseil suprême exécutif en même temps que législatif. Le Congrès américain reste une simple législature. » Mais ce qui offre un intérêt tout particulier pour l'étudiant en politique comparée, c'est de rechercher les causes de cette divergence capitale entre la constitution anglaise et la constitution américaine.

Au moment où l'on adopta la constitution de 1787, le gouvernement de cabinet n'était pas connu en Angleterre, du moins sous la forme que devaient plus tard lui imprimer les événements. « Les auteurs de la Constitution américaine, dit M. Bryce, ne pouvaient adopter le système anglais du gouvernement de cabinet, puisqu'ils n'en connaissaient pas l'existence. Ils ne le connaissaient pas parce qu'il n'était pas encore mûr, parce que les Anglais eux-mêmes ne l'avaient pas compris et que les autorités ne le mentionnaient pas. »

D'où résulte ce contraste frappant qu'en Angleterre on s'est préoccupé de mettre entre les mains du pouvoir exécutif les moyens d'agir sur la législature et de la diriger; en un mot, d'unir aussi étroitement que possible les fonctions législative et exécutive, tandis qu'en Amérique, on n'a voulu donner à l'exécutif d'autre action sur la législature que le droit d'opposer son *veto* aux résolutions du Congrès. « Une victoire présidentielle, fait remarquer M. Bryce, est habituellement une victoire négative. Elle ne consiste pas à obtenir ce que le Président désire, mais à empêcher le Congrès d'obtenir ce qu'il demande. »

En Amérique, on tend « à se fier de plus en plus, dans la nation, les États ou les cités, au *veto* de l'exécutif comme à une garantie de la communauté contre la branche législative », tandis qu'en Angleterre, où l'on redoute beaucoup moins les empiétements du pouvoir exécutif, on ne lui reconnaît pas le droit de *veto*, mais, en revanche, on tâche d'associer ses efforts et ses lumières à ceux de la législature pour réaliser le bien public, pour faciliter au parti qui détient le pouvoir une action sur le gouvernement direct et quotidien du pays par l'intermédiaire de ce trait d'union entre les deux pouvoirs qui s'appelle le cabinet de gouvernement. Aux États-Unis il n'y a pas d'influence réciproque, de contact nécessaire et régulier entre le Congrès, le Président et ses ministres. « Le Congrès ne peut guider ni stimuler le Président, ni le remplacer par un homme mieux adapté aux circonstances. Le cabinet ne reçoit pas une politique des mains du Congrès, ni ne lui en donne une. »

La Constitution américaine est donc un instrument à la fois moins homogène et moins souple que la Constitution anglaise. M. Bryce résume ainsi ses défauts : « Il y a dans le gouvernement américain considéré dans son ensemble un manque d'unité. Les pouvoirs y sont séparés; leurs efforts ne tendent pas au même but et ne produisent pas un résultat harmonique. » Mais ces défectuosités de l'outillage ne font que glorifier davantage l'ouvrier.

« Plus le mécanisme constitutionnel est automoteur, dit-il, plus petite est l'intelligence nécessaire pour le mettre en mouvement; plus il est sujet à se déranger, plus grands sont l'habileté et les soins déployés par celui qui le manie. »

Quand un Européen cultivé considère la pratique actuelle de la Constitution américaine il est d'abord porté à y voir un échec notoire; mais bientôt il constate que les choses marchent sans encombre, que la nation vit et prospère malgré les vices du statut constitutionnel. La réflexion l'amène alors à se dire que les pratiques fonctionnelles de la vie d'une société, telles que les institutions juridiques, sociales ou économiques, les sentiments religieux ou moraux, exercent bien plus d'influence sur les destinées d'une nation que toutes les combinaisons de l'art politique, et il n'est pas éloigné de se rallier à cette conclusion de M. Bryce : « Ce qui maintient un gouvernement libre, c'est le bon sens et le patriotisme du peuple ou de la classe dirigeante incarnés dans des usages ou des traditions qu'il est difficile de décrire, mais qui, dans les moments de crise, trouvent des remèdes aux défauts inévitables du système politique. Or le bon sens, et cette faculté de subordonner les intérêts de parti aux intérêts nationaux que nous appelons patriotisme, existent à un plus haut degré en Amérique que dans tous les grands États européens. »

Le premier volume de la *République américaine* se termine par un très intéressant exposé des moyens qu'a employés la Constitution des États-Unis pour se transformer suivant les nécessités du temps. Car, si l'auteur admet deux types de constitutions très distincts, les constitutions rigides et les constitutions flexibles, dont l'Amérique et l'Angleterre lui paraissent être les modèles les plus caractéristiques, il constate que même le type des constitutions rigides, comme les États-Unis, ne saurait échapper à l'évolution sociale et politique. Comment se sont alors opérés les changements dans la constitution américaine? Par trois procédés alternatifs : le développement par amendement, par interprétation et par usage.

Le développement par voie d'amendement à la Constitution est le procédé auquel on a le moins souvent recours. Quinze amendements constitutionnels ont seulement été adoptés d'après ce système, et on peut citer l'occasion la plus récente, le vote des amendements XIII, XIV, XV, qui eurent pour objet de consolider les résultats de la guerre de Sécession et d'interdire l'esclavage. Mais il est à remarquer que les États-Unis ont imposé de sérieuses restrictions à cette procédure de la revision par amen-

dement. Ainsi un amendement à la Constitution doit réunir dans les deux Chambres du Congrès une majorité des deux tiers et être ensuite ratifié par les législatures des trois quarts des États.

Les changements constitutionnels par voie d'interprétation ont été plus souvent pratiqués, parce que ce système offre beaucoup moins de dangers pour la stabilité de la constitution. Le juge suprême Marshall a pris une part très considérable à ce travail d'interprétation pendant sa longue présidence de la cour suprême (1801-1835), à tel point qu'un juriste américain a pu l'appeler sans exagération « un second père de la Constitution ». L'interprétation du statut constitutionnel a même servi de centre de ralliement aux partis politiques, car M. Bryce signale que depuis l'origine, « il y a toujours eu un parti de large construction, se montrant disposé à favoriser le gouvernement central, et un autre parti se réclamant de la tendance à protéger les droits des États, conséquemment un parti de construction étroite ».

L'emploi de cette méthode interprétative a en somme permis aux États-Unis d'accommoder la Constitution aux besoins nouveaux, sans en compromettre la solidité, et M. Bryce a pu faire à leur sujet cette juste observation : « On doit se souvenir que même les constitutions que nous appelons rigides doivent choisir entre plier ou se laisser briser. Les Américains ont fait plusieurs fois plier leur Constitution, pour ne pas être forcés de la briser. »

Mais ce qui a modifié la physionomie de la Constitution américaine bien plus encore que le système des amendements ou de l'interprétation, c'est le simple usage. On a ainsi introduit dans la Constitution quelques-uns des traits qui reviennent le plus fréquemment dans son fonctionnement quotidien et ne reposent cependant sur aucun statut. Par exemple, « on a permis au Président de congédier, sans le consentement du Sénat, les fonctionnaires pour la nomination desquels ce consentement est nécessaire. Ceci fut, pour un temps, réglé par voie de statut; mais celui-ci ayant été abrogé, le vieil usage a survécu. Or la Constitution est muette sur ce point. »

De plus, la Chambre et le Sénat dirigent leur législature au moyen des comités permanents. Cette particularité essentielle du régime américain n'a pas d'autre fondement que les ordres du jour de chaque Chambre qui peuvent être rapportés à chaque instant, mais ont été maintenus pendant plusieurs années. Le président de la Chambre est chargé, d'après un usage analogue, de la nomination des comités de la Chambre, arrangement qui lui a procuré une influence sur la législature plus grande que

celle du Président. « Le système des dépouilles aux vainqueurs introduit par Jefferson et appliqué aux fonctions des États et des villes est aussi devenu la pierre angulaire de la politique pratique aux États-Unis. Or la Constitution n'en est nullement responsable, et la législature ne l'est que partiellement. »

Une autre réforme capitale s'est également opérée par voie d'usage, c'est l'universalisation du droit de suffrage. « De cette grande mesure qui modifie profondément le caractère et la nature du gouvernement, les termes de la constitution ne contiennent d'autre trace que les dispositions des XIVe et XVe amendements introduits au bénéfice des nègres libérés. Cela revient à dire qu'aux États-Unis, malgré la forme rigide de la Constitution, la coutume l'a peu à peu pénétrée, et s'est transformée en règle obligatoire sous la pression des besoins. »

La Constitution américaine s'est ainsi maintenue intacte pour deux motifs : « 1° parce que l'Amérique n'a jamais vu, comme certaines nations européennes, des multitudes irritées ou des despotes militaires occupés à détruire les institutions qui barraient la route à leurs passions ou à leur ambition; 2° parce qu'elle a su se soumettre à un processus de changements constants, quoique parfois à peine perceptibles, changements qui l'ont adaptée aux conditions des temps nouveaux. »

Après avoir consacré tout son premier volume à l'étude du gouvernement national, M. Bryce affecte la majeure partie du second aux États particuliers de l'Union, et, parmi tous les écrivains qui se sont occupés des institutions américaines, c'est certainement celui qui a le mieux réussi à mettre en lumière les caractères propres des États : « L'État américain, dit-il, est un organisme spécial sans analogie dans le monde moderne ou dans le monde ancien. Malgré les différences d'étendue, de densité de population, de richesse, de culture, les traits essentiels de la forme du gouvernement et, dans une large mesure, sa pratique actuelle sont les mêmes dans ces 38 Républiques, et les différences, quelque instructives qu'elles soient, ne portent que sur des points secondaires. »

Chacun de ces États existant comme communauté séparée avant la formation de l'Union a pu jouir d'un *self government* dont on ne saurait mieux apprécier l'étendue qu'en le comparant avec la situation des pouvoirs locaux européens : « Qu'un Anglais s'imagine un conseil de comté, par exemple le Warwickshire, supprimant la municipalité de Birmingham, ou un Français le département du Rhône annulant la municipalité de Lyon sans aucun

recours de l'autorité centrale, et il mesurera la différence entre les États américains et les gouvernements locaux de l'Europe occidentale. »

Tous les États de l'Union sont devenus des démocraties d'une structure politique à peu près uniforme. Il ne faudrait cependant pas en déduire des conclusions trop générales relativement aux modifications constitutionnelles. Ainsi les États anciens, plus attachés à leurs traditions, changent à peine leur Constitution ; au contraire, les nouveaux États, « n'ayant point de passé à respecter, avec une population indisciplinée et flottante », sont beaucoup plus portés au changement. Le développement de l'esprit démocratique a aussi étendu le domaine de la législation directe par le peuple. « La foi de l'homme ordinaire en lui-même devient plus forte, plus grand son amour de l'égalité, plus constant son désir non pas seulement de gouverner, mais de gouverner directement en sa propre personne. »

En même temps que se fortifiait cet état d'esprit, on voyait décliner la valeur des législatures d'État et de la législation qu'elles produisaient.

Une des raisons qui appauvrissent le recrutement des législatures d'État est l'usage interdisant à un candidat de se présenter pour une circonscription où il ne réside pas. L'auteur infère de ce fait que « les Américains ont ignoré dans tous leurs arrangements législatifs et dans beaucoup de leurs combinaisons administratives les différences de capacité entre un homme et un autre. Ils méconnaissent les difficultés du gouvernement et exagèrent les capacités de l'homme de sens commun. » Faut-il voir là simplement une tendance particulière aux Américains ou plutôt une disposition générale des démocraties modernes ?

Du moins la Constitution des États, à l'exemple du statut fédéral, a su adopter une utile mesure contre les écarts de la législature en investissant le gouverneur de chaque État d'un droit de *veto* sur les résolutions de la Chambre. « Ce *veto* du gouverneur existe dans tous les États sauf quatre. L'usage de ce *veto* est, en temps ordinaire, un des plus sérieux devoirs du gouverneur, et on le juge d'après l'accomplissement de ce devoir. » Mais les effets de cette prérogative du gouverneur sont en partie paralysés par le mode de recrutement des fonctionnaires d'États choisis par le peuple à l'élection générale. Ceux-ci sont tout à fait indépendants du gouverneur, et ils ne sont responsables ni devant lui ni devant le législateur, mais devant le peuple. Les fonctionnaires d'États « sont mal payés, peu capables, et livrés

aux mains des politiciens, grâce au système des dépouilles ».

La justice se ressent aux États-Unis, encore plus que l'administration, des abus de l'élection populaire, et M. Bryce ne cherche pas à dissimuler l'étendue du mal. « Les anciennes communautés sont restées fidèles aux méthodes moins démocratiques pour le choix des magistrats, tandis que les nouvelles démocraties de l'Ouest, ainsi que les États les plus populaires de l'Est, New-York et la Pensylvanie, entièrement démocratisés par leurs grandes villes, ont jeté cette grave et délicate fonction entre les mains des masses, c'est-à-dire des meneurs électoraux. » Il semble que les Américains aient pris à tâche d'abaisser le caractère de la magistrature par l'élection populaire, la courte durée des fonctions judiciaires et la modicité des traitements.

D'ailleurs, dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, les Américains, instruits par l'expérience, ont introduit de notables améliorations. « Quelques États, qui avaient remis la nomination des juges à la législature comme le Connecticut, ou au peuple comme le Mississipi, l'ont confié par de récents amendements constitutionnels au gouverneur avec l'assentiment de la législature ou d'une des Chambres. D'autres ont élevé les traitements ou allongé la durée du mandat des juges, ou, comme New-York, adopté ces deux mesures à la fois. »

Quant aux finances des États, elles tirent leurs ressources des impôts directs, et, comme ces impôts ne peuvent être perçus que d'après la déclaration du contribuable, il en résulte des fraudes et des pertes considérables pour le Trésor. « Les titres mobiliers et les valeurs possédés par un individu sont la plupart dissimulés aux agents du fisc, et, dans beaucoup de villes, ceux-ci ne font guère d'efforts pour en constater l'existence. » Aussi, à New-York, « malgré l'immense accroissement de la propriété personnelle depuis treize ans, cette propriété est-elle restée imposée à $ 21 millions de moins en 1884 qu'en 1871. » Soit par suite de la gestion défectueuse des finances locales, soit en raison de la tendance à accroître les attributions gouvernementales, et, sans doute, pour ces deux causes réunies, les dettes des États de l'Union n'ont cessé de suivre une progression constante jusqu'en 1870. Ainsi, en 1825, elles s'élevaient pour 24 États à un total $ 12 790 728, en 1842 à $ 203 777 916, et en 1870 à $ 352 866 898.

C'est là ce qui explique la série des précautions prises dans les différents États contre l'extravagance des autorités locales en matière financière : « Pendant les trente dernières années, toutes les fois qu'un État a promulgué une constitution, il y a inséré des

clauses restrictives du pouvoir d'emprunter des États et des corps locaux, et souvent aussi pourvoyant à l'amortissement des dettes existantes. » On estime que, sous l'influence de ces mesures restrictives, les dettes des États ont subi une réduction de 25 p. 100, celles des comtés, des villages et des districts scolaires de 8 p. 100, tandis que « non seulement il n'y a pas eu de réduction mais une augmentation allant de 100 à 130 p. 100 dans les grandes villes où la fortune de la communauté est la plus considérable et le plus à la disposition d'une multitude d'électeurs ignorants. »

Les deux vices fondamentaux des législatures d'États sont : 1° la tyrannie du particularisme local : « Le principal devoir de leurs membres consiste à obtenir le plus d'avantages possible pour leur circonscription sur les finances de l'État ou au moyen de la législation de l'État. Aucun appel à l'intérêt général n'aurait de poids auprès d'eux contre les intérêts de leur localité. » 2° L'atmosphère d'intrigue et de corruption dans laquelle vivent les assemblées d'États : « Autour des comités bourdonne un essaim d'agents professionnels que les Américains appellent les hommes de couloir, sollicitant les membres de la législature, les menaçant d'ennuis dans leurs circonscriptions, les soumettant à toute sorte de tentations, leur payant des dîners, des boissons, des cigares. »

Les Américains ont naturellement cherché à remédier à ces législatures d'États, d'abord par le *veto* du gouverneur, « ce grand appui du peuple aux États-Unis qui témoigne admirablement des mérites de la responsabilité concentrée et qui a rendu d'inestimables services dans un État comme New-York où l'importance de la fonction assure souvent l'élection d'un homme capable et courageux », puis en limitant la fréquence et la durée des sessions législatives. Moins souvent la législature se réunira et moins longtemps elle siégera, se sont dit les Américains, moins elle aura la chance de faire de mauvaises lois.

Si du gouvernement des États nous passons au gouvernement local, nous en trouvons trois types bien distincts aux États-Unis : 1° le régime des communes rurales, townships, particulier aux États de la Nouvelle-Angleterre ; 2° celui des États du Sud comprenant le comté, « entité artificielle et simple subdivision pour l'expédition des affaires judiciaires et financières » ; 3° le système (mixte) des États du Centre et de l'Ouest, Pensylvanie, New-Jersey, New-York, sorte de compromis entre le régime des comtés du Sud et des communes rurales du Nord-Est, où les villes sont de vigoureux organismes « qui restreignent largement les fonctions de l'autorité des comtés ».

Les Américains se montrent généralement très fiers de leurs administrations rurales ; mais, en revanche, M. Bryce nous dépeint sous des couleurs peu séduisantes le gouvernement des cités : « Les défauts du gouvernement national n'influent que faiblement sur le bien-être du peuple. Les défauts des gouvernements d'États sont insignifiants en comparaison de l'intransigeance, de la corruption et de la mauvaise direction qui caractérisent les administrations de la plupart des grandes villes, car ces mœurs ne sont pas limitées à une ou deux villes. »

Cet état de choses provient de deux causes principales : 1° la multitude ignorante du corps électoral composé en grande partie de récents émigrants non initiés au *self-government ;* 2° le défaut de responsabilité bien définie des personnes et des corps gouvernants, la multiplicité des postes électifs qui détourne l'attention du peuple et empêche l'électeur de manifester par une sanction pratique son approbation ou son blâme.

Cependant, dans le gouvernement des cités comme dans celui des États, M. Bryce constate un progrès sur les pratiques antérieures : « Les bons citoyens y sont plus actifs, les coquins moins audacieux. On permet de moins en moins à l'esprit de parti de rabaisser et de pervertir la politique municipale. » Parmi les symptômes d'amélioration, l'auteur cite la nouvelle charte de Brooklyn, ville de 750000 habitants, mise à exécution en 1882, qui « rend le maire entièrement responsable de la conduite du gouvernement de la cité au point de vue exécutif, et, en lui imposant cette responsabilité, l'investit sans crainte des pouvoirs nécessaires pour s'acquitter de sa charge ».

A la description des organes du gouvernement général et local aux États-Unis succède l'étude de l'organisation des partis qui pour employer une comparaison de l'auteur « sont aux organes du gouvernement à peu près ce que les nerfs moteurs sont aux muscles, à la moelle épinière, et au système osseux du corps humain ». Aussi bien les partis constituent-ils la grande force motrice de la politique américaine, car, aux États-Unis, « le gouvernement compte pour moins qu'en Europe, les partis comptent pour davantage », et exercent-ils une action réflexe sur l'organisme gouvernemental tout entier. Les partis actuels ne sont pas, comme en Angleterre et dans la plupart des pays d'Europe, séparés par des conflits de principes. « Les questions de doctrine et de pratique politique ont toutes disparu, éliminées par le temps et la marche des événements. Tout s'est évanoui, excepté les places et l'espoir de les conquérir. » Ce qui distingue aussi les partis

américains, c'est qu'ils ne reposent pas sur des différences de richesse ou de situation sociale. On rencontre des républicains ou des démocrates dans toutes les classes de la société, aussi bien parmi l'aristocratie de la fortune que parmi les masses populaires. Suivant la pittoresque expresssion de M. Bryce, « la stratification des partis n'est pas horizontale mais verticale relativement aux couches sociales. C'est là un fait gros de conséquences pour l'équilibre politique des États-Unis. »

Un trait tout à fait caractéristique de la République aux États-Unis, c'est l'existence d'une classe de politiciens de profession. Cette classe se compte par des centaines de mille d'individus. Issue des nécessités de la politique américaine et de l'obligation d'expédier une énorme quantité de besogne électorale pénible et répugnante, cette classe réagit à son tour sur l'esprit de la politique et imprime aux institutions un pli tout spécial. Ce qui favorise le développement des politiciens de métier, c'est l'attrait des places dans le service public, c'est le nombre considérable des fonctions électives et salariées.

La politique est devenue, dit M. Bryce, « une profession lucrative comme le barreau, le courtage de marchandises, le commerce des grains ou les affaires des compagnies ».

L'auteur dévoile sans réticences l'abaissement intellectuel et moral qu'entraîne pour la démocratie américaine l'envahissement des politiciens sur la scène politique : « Les politiciens n'ont aucune intelligence des questions ni aucun attachement à des principes politiques. La politique ne signifie pour eux que la curée des places. Cette classe ne renferme que peu d'hommes ayant jamais poursuivi aucune de ces études sociales, économiques ou constitutionnelles qui servent de base à la politique et à la législation, quoique beaucoup soient versés dans l'art de l'éloquence populaire, des élections et du maniement des partis. Ils se distinguent par un ton inférieur, par un manque de scrupule dans les affaires d'argent, par un penchant à commettre ou à excuser les tripotages, par un sentiment défectueux de la dignité que les fonctions publiques confèrent et de la responsabilité qu'elles entraînent. »

La première chose qui frappe un Européen relativement à l'organisation des partis, dit M. Bryce, « c'est l'énorme quantité de travail qu'elle a à accomplir. Dans l'État de l'Ohio, type des anciens États de l'Ouest et du Centre, la liste des élections comprend 7 élections au scrutin ayant lieu annuellement, de 21 à 24 ayant lieu tous les 2 ans, 8 tous les 3 ans, 2 tous les 4 ans, 1 tous

les 5 ans, 1 tous les 10 ans, donnant une moyenne en chiffres ronds de 24 élections par an. Dans la ville de New-York il y a d'ordinaire de 160 à 200 candidats pour lesquels on doit voter aux élections du mois de novembre. »

On conçoit que, dans de pareilles conditions, « les hommes de situation et d'intelligence laissent le champ libre aux personnages inférieurs qui ont une raison personnelle pour désirer de devenir délégués ». Dans les districts ruraux et dans les communautés urbaines de dimension moyenne, « la supériorité de fortune ou d'intelligence ne porte pas préjudice au candidat, et, dans beaucoup d'endroits, augmente même ses chances; mais, dans les grandes villes, trois causes principales amènent le mauvais choix de délégués ou de candidats : 1° une énorme proportion d'émigrants illettrés ; 2° les hommes supérieurs tous très absorbés par les affaires ; 3° des agglomérations si étendues que les gens ne se connaissent pas les uns les autres, et que l'intérêt de chaque individu au bon gouvernement est relativement faible. »

Cette constitution spéciale des grandes villes américaines a donné naissance à diverses combinaisons politiques, et notamment à deux rouages très importants du mécanisme des partis : les Rings et les Bosses. « La réunion de gens qui mettent leur influence à la disposition d'autrui et qui règlent dans un conclave secret toutes les mesures importantes s'appelle un Ring. » Chaque Ring est assorti d'une tête dirigeante qui « se soustrait généralement à la publicité, préférant la substance à l'éclat du pouvoir, et qui est d'autant plus dangereux qu'il se cache, comme une araignée dans le centre de sa toile. On l'appelle un Boss. »

A ce propos, M. Bryce fait un rapprochement très ingénieux entre la nature des rapports créés par les pratiques des politiciens américains et celle des mœurs de l'antiquité ou du moyen âge : « Ce que le client était à son patron à Rome, ce que le vassal était à son seigneur au moyen âge, les courtiers électoraux le sont à leur « Boss » dans les grandes villes transatlantiques. Ils rendent un service féodal personnel que leur seigneur acquitte en les faisant vivre, et leurs relations sont d'autant plus cordiales que le seigneur fournit ce qui ne lui coûte rien, tandis que le vassal sent qu'il ne peut garder sa place que grâce à la faveur du seigneur. »

Ce système des « Rings » et des « Bosses » n'est pas un produit nécessaire de toute démocratie, mais d'un certain type de démocratie fonctionnant dans des conditions spéciales. Ce qui le prouve, c'est qu'il n'existe pour ainsi dire pas dans les villes

au-dessous de 10000 habitants, que celles de 30 à 40000 habitants le supportent difficilement, et « qu'au contraire dans les grandes cités de New-York, Philadelphie, Chicago, Brooklyn, Saint-Louis, San-Francisco, Baltimore et la Nouvelle-Orléans, les Rings et les Bosses ont atteint leur plus grand développement et couvrent le champ tout entier de la politique. »

Nous avons déjà mentionné en passant le système des dépouilles; mais il constitue un caractère tellement dominateur de la politique américaine qu'il mérite de retenir plus longtemps notre attention. Aucun des inconvénients de ce système n'échappe à la clairvoyance de l'auteur. D'abord il froisse complètement la notion de la fonction publique qui cesse d'être « soit la conception idéale de devoirs envers la communauté, soit la conception pratique d'un abri commode où le titulaire pourra vivre s'il ne néglige positivement sa besogne », pour ne plus signifier qu'un salaire payé en retour des services rendus à son parti dans le passé, le présent et l'avenir. Ainsi, sous l'empire de la théorie Jacksonienne, « la nomination par la faveur et le maintien suivant le bon plaisir de celui qui nomme sont devenus la règle générale dans toutes les sphères du gouvernement national, local et municipal. De plus, le système des dépouilles a naturellement engendré la classe des politiciens de profession et les « Bosses ».

Ce système des dépouilles, joint à la domination des « Rings » et des « Bosses », semble devoir propager aux États-Unis une corruption universelle dans les rapports de la vie publique. Cependant on aurait tort de conclure à la malhonnêteté générale des agents du gouvernement, et M. Bryce assure que, parmi les 120 000 fonctionnaires employés dans le service fédéral, « la moyenne atteint un niveau de probité aussi élevé que celui d'Angleterre ou d'Allemagne ».

Somme toute, les malversations pécuniaires ont causé moins de dommage à la République Américaine que les fraudes électorales et que les abus du patronage des meneurs électoraux. On a bien essayé de les combattre par une série de mesures, telles que de nouvelles lois électorales, une refonte du système de gouvernement des cités et une purification du service civil; mais ce mal tient à des causes naturelles et internes qu'une surveillance constante et une amélioration des mœurs publiques parviendront seules à supprimer. M. Bryce fait à ce sujet une observation dont toutes les démocraties de l'ancien et du nouveau monde peuvent tirer profit : « En Amérique, comme partout ailleurs, la communauté souffre bien plus de l'apathie et de l'étroitesse de vues des

classes supérieures qui devraient diriger, que de l'ignorance ou de la témérité des classes inférieures qui sont généralement disposées à suivre, si elles sont conduites avec sagesse et patriotisme. »

Il reste à se demander maintenant quels types d'hommes d'État engendre la démocratie américaine. Nous avons déjà constaté que les esprits les plus distingués et les plus ambitieux abandonnent volontiers la carrière politique à des hommes de second ordre. Ce qui manque le plus à l'Amérique pour la préparation de ses hommes d'État, c'est un instrument d'éducation politique comme le Parlement anglais, car le Congrès fédéral ne rend aux États-Unis aucun service de ce genre; d'autre part, on pourrait croire que, par suite du caractère démocratique de ses institutions, l'Amérique échappe à l'influence funeste de l'intrigue. Or les faits prouvent tout le contraire. La seule différence est « que, dans les monarchies ou les oligarchies, le talent pour l'intrigue se déploie dans les limites d'une cour ou d'un groupe de familles gouvernantes, tandis qu'aux États-Unis, il s'exerce autour des meneurs électoraux, des comités et des chefs de groupes politiques ».

En somme, l'éducation de la plupart des hommes d'État américains se fait dans l'atmosphère des comités ou des conventions, et, comme le dit M. Bryce, « leur œil, accoutumé à l'obscurité des locaux de comités, est incapable de planer au-dessus de la large perspective des questions nationales. Cependant, malgré un milieu aussi défavorable à la formation des hommes d'État et au fonctionnement normal de la vie politique, l'opinion publique reste dans l'ensemble saine et droite. Le simple citoyen ne s'alarme pas des pratiques vicieuses et basses mises en honneur par les politiciens. Il ne juge pas les choses d'après le même étalon moral; mais précisément parce que la moralité des politiciens est professionnelle, il ne redoute pas qu'elle contamine les simples citoyens comme lui. M. Bryce s'étonne surtout de trouver la conduite et le sentiment du peuple tellement supérieurs à ceux des politiciens, qu'il est difficile de comprendre pourquoi on juge ces derniers avec tant d'indulgence. D'après lui, « l'Europe ne présente aucun contraste analogue entre le ton de la vie publique et celui de la vie privée ». L'auteur ne se fait-il pas ici quelque illusion, et n'y a-t-il pas de nombreux symptômes qui indiquent que, sous ce rapport aussi, certains pays européens sont déjà entrés dans la voie de l'américanisation?

Pour bien connaître le fond de la politique aux États-Unis, il ne suffit pas d'avoir parcouru les parties supérieures et centrales

de l'édifice; il faut encore descendre jusqu'aux racines mêmes, jusqu'au moteur direct de la vie publique, car « au-dessus des présidents et des gouvernements d'États, au-dessus du Congrès et des législatures, au-dessus des conventions électorales et du vaste mécanisme des partis, l'opinion publique reste, aux États-Unis, la grande source du pouvoir, le maître des esclaves qui tremblent devant elle ».

La nature de l'opinion publique varie suivant le caractère des institutions ou des mœurs du pays où elle se manifeste. Ainsi, il ne faut pas s'attendre à voir fonctionner l'opinion publique de la même manière en Amérique, « où la différence de niveau entre les chefs de l'opinion et les masses est peu considérable », et en Angleterre où, « quoique la constitution soit devenue démocratique, les habitudes de la nation sont encore aristocratiques ».

Comment les traits du caractère national influent-ils sur la formation de l'opinion publique? Et d'abord, on entend souvent exalter la culture politique du citoyen des États-Unis. « Je reconnais, dit M. Bryce, que, si l'on compare l'éducation politique de la moyenne des électeurs américains à celle de l'électeur européen, elle est élevée; mais, si on la mesure aux fonctions qu'impose la théorie du gouvernement américain, qu'implique son esprit, et aux méthodes de l'organisation des partis, son insuffisance est manifeste. » Il n'existe pas aux États-Unis de classe dirigeante au sens propre du mot. « Dans d'autres pays les hommes d'État et les penseurs font, et on compte qu'ils le feront, le travail de penser solidement pour la masse du peuple. Ici on s'attend à ce que le peuple le fasse pour lui-même. Dire qu'il y réussit imparfaitement, ce n'est pas lui refuser le mérite d'y réussir mieux qu'un philosophe européen n'aurait pu le prévoir. »

Mais l'opinion publique n'est qu'une masse confuse dans laquelle il s'agit de distinguer les divers courants et l'influence particulière exercée par les classes sociales. A ce sujet, M. Bryce fait observer que « les classes ne sont pas du tout la même chose en Amérique que dans les grandes nations européennes. Elles n'entrent pas comme facteurs essentiels dans la politique américaine ou dans la formation de l'opinion publique. La nation n'est pas un agrégat de classes. Elles existent bien en elle, mais elles ne la composent pas. On n'est pas frappé par leur signification politique, comme on le serait dans tout autre pays européen. »

Quels sont maintenant les canaux par lesquels se répand et agit l'opinion publique aux États-Unis? Des trois catégories de gens qui contribuent généralement à former l'opinion publique,

c'est-à-dire les politiciens théoriques ou pratiques, les hommes qui consacrent aux affaires publiques une certaine somme d'intérêt, et la masse des électeurs, c'est « en Amérique, par la seconde catégorie que l'opinion est formée aussi bien que jugée, créée aussi bien qu'établie ». Il est difficile aux États-Unis de dire où commence l'opinion, parce qu'elle procède beaucoup plus par poussées collectives que par initiative individuelle. « Il arrive plus rarement en Amérique qu'en Angleterre, dit M. Bryce, qu'un chef individuel imprime son caractère à un mouvement, parce que les mouvements nouveaux surgissent moins souvent au milieu de personnes déjà connues comme praticiens politiques, et que celles-ci les prennent moins souvent en mains. »

D'ailleurs, l'organisme si cohérent des partis politiques que nous avons étudié plus haut ne facilite guère la diffusion de l'opinion individuelle. « Un corps d'opinion non organisé reste désarmé en face de partis compacts. C'est là le point faible du système de parti en Amérique. »

Enfin le type du gouvernement présidentiel rejaillit sur l'allure de l'opinion publique aux États-Unis. Elle y subit des excitations plus vives et plus instantanées, mais aussi plus intermittentes que dans les pays où règne le gouvernement de cabinet. M. Bryce constate une plus grande différence « entre la grande marée d'une année de campagne présidentielle et les basses marées des trois autres années qu'il n'y en a entre une année et une autre avec le système européen des Chambres soumises à la dissolution et des ministères susceptibles d'être renversés à chaque moment ».

Dans le chapitre LXXXIV, l'auteur se livre à une analyse intéressante du phénomène qu'il appelle le fatalisme de la multitude : « Du dogme de la prédominance de la majorité en découle un autre moins distinctement reconnu et professé plutôt implicitement que consciemment, c'est que la majorité a raison. Et de ces deux principes se dégage le sentiment encore moins conscient mais non moins efficace, c'est qu'il est vain de s'opposer à la majorité et de la critiquer. Les citoyens à la fois consciencieux et indifférents trouvent plus commode de se résigner aux vues de la majorité que de leur résister. »

M. Bryce met ici le doigt sur un des plus graves dangers qui menacent l'avenir des sociétés démocratiques, c'est-à-dire la réaction insuffisante de l'individu ou des groupes contre la pression de la masse sociale tout entière, la tendance générale, dans les pays de suffrage universel, à ne pas même discuter la plausibilité des arguments en faveur de telle opinion admise par la majorité,

et à l'accepter comme une règle infaillible, par cela même qu'elle émane de la majorité.

Ce fatalisme de la multitude engendre deux conséquences solidaires l'une de l'autre : 1° un affaiblissement du sentiment de la responsabilité personnelle et de l'obligation qui s'impose de défendre ses propres opinions contre celles du grand nombre quand on les croit justifiées; 2° un état d'esprit radicalement égalitaire et niveleur. « Si l'individu n'est pas fort, il est en tout cas aussi fort que tout autre. Sa volonté compte pour autant que toute autre volonté. Il n'est surpassé par aucune supériorité. La plupart des hommes sont plus disposés à faire partie de la multitude qu'à lutter contre elle. »

Ce qui frappe le plus M. Bryce dans la nature de l'opinion publique américaine, c'est le contraste qui n'existe nulle part, à un pareil degré, entre les politiciens et la masse du peuple. Il conclut de ce contraste que « le point véritablement fort du système américain c'est l'état sain de l'opinion publique et le contrôle qu'elle exerce. On s'imagine souvent, en effet, que la simple jouissance du pouvoir est capable de préparer de vastes masses d'individus à l'exercice normal de ce pouvoir. » Or, l'histoire démontre que « pour porter ses fruits, cette jouissance doit être accompagnée d'une ou plusieurs conditions favorables, telles qu'un intérêt direct et égal dans le bien-être commun, la présence d'une classe ou d'un groupe respecté et capable de diriger, l'absence de haines de race ou de religion, un niveau élevé d'éducation ou au moins d'intelligence, d'anciennes habitudes de *self government*, la pratique de la liberté, de la discussion illimitée. »

C'est surtout grâce à l'influence de ces éléments et à l'habitude de vivre dans une atmosphère salubre de l'opinion publique que les États-Unis réussissent à conjurer les effets d'autres conditions désavantageuses de leur existence : par exemple, l'introduction de corps étrangers dans la masse de la République, les abus d'une législation oppressive dont la préservent « l'honnêteté et le bon sens des citoyens en général », enfin « le sentiment inférieur d'honneur et de devoir public qui accompagne le patronage des politiciens ».

Les résultats de l'enquête entreprise par M. Bryce sur le gouvernement fédéral et local des États-Unis, sur l'organisation des partis et de l'opinion publique, lui permettent de se demander si les défauts que les penseurs et les publicistes attribuent à la démocratie en général, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, se retrouvent réellement en Amérique. Les deux périls qui menacent

d'ordinaire l'existence des communautés démocratiques sont le césarisme et l'anarchie démagogique. Or l'auteur affirme que « dans aucun pays, un despotisme militaire analogue à celui qui a prévalu deux fois en France et en Angleterre, n'a moins de chance de s'établir ». Nous avons déjà constaté que la majorité n'abuse pas plus de son pouvoir légal aux États-Unis qu'en Europe. Quant aux éléments démagogiques, « si on les dépouille de leurs circonstances extérieures, et si on les envisage dans leurs traits essentiels, ils n'abondent pas plus en Amérique qu'en Angleterre, en France et en Italie. »

C'est donc ailleurs qu'il convient de chercher les vrais défauts de la démocratie américaine. M. Bryce consacre tout un chapitre à les décrire avec une pénétrante sagacité. Et d'abord, étant admis que les masses populaires sont les meilleurs juges de ce qui peut les conduire à leur propre bonheur, s'ensuit-il qu'elles sont les plus qualifiées pour choisir les moyens propres à la réalisation de cette fin?

Cette distinction entre les moyens et les fins a une importance trop souvent méconnue par les gouvernements populaires. M. Bryce estime à ce propos que « le gouvernement direct de la multitude peut devenir dangereux, non seulement parce que celle-ci partage les fautes et les folies de la nature humaine ordinaire, mais aussi parce qu'elle est intellectuellement incompétente pour la tâche délicate de conduire le travail quotidien du gouvernement, c'est-à-dire de choisir et de mettre en œuvre avec vigueur et promptitude les moyens d'exécution convenables ».

Le plus grave défaut de la démocratie américaine consiste peut-être en ce qu'elle s'est aliéné par sa Constitution les bénéfices du régime parlementaire. En effet, dit M. Bryce, « un système représentatif ou parlementaire fournit les moyens de mitiger les maux provenant de l'ignorance ou de la précipitation, car il remet la conduite des affaires à un corps d'hommes spécialement choisis et sans doute spécialement qualifiés qui peuvent eux-mêmes déléguer telles de leurs fonctions exigeant des connaissances et une habileté spéciales à un corps plus restreint ou à des corps choisis en raison de leurs aptitudes plus éminentes. Par cette méthode, on remédie aux défauts de la démocratie tout en conservant sa force. »

En Amérique plus qu'ailleurs, on a trop souvent perdu de vue qu'aucun gouvernement n'a peut-être autant besoin de grands chefs que la démocratie, et les lacunes que présente l'organisation de ce régime ne sont pas « les fruits de la liberté et de l'égalité,

mais ceux d'un optimisme qui a mal apprécié les difficultés inhérentes à la politique et les défaillances de la nature humaine, d'une théorie qui a confondu l'égalité des droits et des devoirs avec l'égalité de capacité, et d'un manque de réflexion qui a oublié que les problèmes du monde et les dangers de la société offrent toujours de nouveaux aspects et apparaissent dans de nouvelles directions. »

Nous venons de voir les véritables faiblesses de la démocratie américaine. En quoi consistent maintenant les éléments réels de sa force? D'abord, « le peuple y est profondément attaché à la forme qu'a prise la vie nationale, et les Américains revendiquent chaleureusement leur titre de communauté respectueuse de la loi ». Ce respect de la loi se manifeste par ce fait que « la soumission des minorités à la volonté de la majorité est une leçon enseignée à tous les degrés et dans toutes les sphères par le gouvernement américain et inculquée dans l'esprit de chaque citoyen ». De plus une grande homogénéité d'idées et de sentiments relie ensemble toutes les couches sociales : « un sentiment qui remue la nation, émeut également les riches et les pauvres, les fermiers et les commerçants, les hommes de l'Est et de l'Ouest et même du Sud ». Le système fédératif et un grand essor de l'individualisme n'ont point étouffé en Amérique le dévouement à la nation, ni affaibli les liens de la solidarité politique.

On peut en trouver un témoignage dans la dotation d'établissements d'éducation, tels que les bibliothèques et les musées, par des particuliers, qui est aux États-Unis un phénomène sans parallèle, et un effet heureux des institutions démocratiques. L'opinion publique y considère généralement la fortune « comme un dépôt et condamne l'avarice non seulement comme une marque d'égoïsme, mais comme une sorte d'offense envers le public ». Cet emploi de la richesse privée aux œuvres d'intérêt public a contribué à créer aux États-Unis « un sentiment de la fraternité humaine, une reconnaissance des devoirs d'assistance mutuelle de l'homme envers son semblable plus énergique que partout ailleurs dans le vieux monde, et certainement que parmi les classes supérieures et moyennes d'Angleterre, de France ou d'Allemagne ».

Nous sommes arrivé à la VIe section de l'ouvrage de M. Bryce qui traite des institutions sociales. Nous avons déjà laissé entendre que cette partie du livre nous semble inférieure à la partie politique, et présente d'importantes lacunes. En effet, le lecteur attendait ici un exposé de l'état actuel des principales institutions sociales ou économiques telles que la famille, la propriété, le tra-

vail, et des changements successifs qu'a subis leur organisation parallèlement à l'évolution politique des États-Unis.

Ainsi, qu'est devenue, en Amérique, la famille contemporaine par rapport à celle d'il y a cent ans, quand la Convention de 1787 introduisit le régime démocratique aux États-Unis? Les relations entre les époux, dans la société conjugale, entre les parents et les enfants, dans la société domestique, ont-elles éprouvé quelque contre-coup de la démocratisation sans cesse croissante du gouvernement fédéral et surtout de celui des États? L'autorité du père de famille s'est-elle maintenue ou affaiblie? L'unité et la solidarité du groupe familial ont-elles décru par le développement de l'individualisme, ou bien la liberté de tester et l'absence du partage forcé des héritages ont-elles moins émietté et dispersé l'agrégat familial que dans les démocraties européennes où a prévalu un autre régime successoral? D'autre part, la sphère d'action de la famille tend-elle aux États-Unis, comme dans la plupart des sociétés européennes, à se rétrécir au profit de l'État qui, grâce aux lois sur l'éducation obligatoire, sur la protection des enfants abandonnés ou des jeunes ouvriers de l'industrie, intervient de plus en plus dans le domaine de la famille?

Tous ces problèmes doivent exercer d'autant plus d'influence sur le caractère du gouvernement américain, que, suivant l'observation si juste et si pénétrante de M. Boutmy, les États-Unis, « sont une société économique avant d'être une société politique ». Aussi la nécessité de satisfaire à des besoins économiques spéciaux peut-elle seule expliquer l'origine de certaines institutions civiles et politiques des États-Unis. Pourquoi, par exemple, cette indifférence générale des lois et des mœurs à l'égard des faillites? Pourquoi cette curieuse organisation de l'*homestead* qui garantit l'insaisissabilité d'une partie du patrimoine familial vis-à-vis des créanciers, sinon afin d'encourager l'esprit d'entreprise et d'initiative commerciale, afin de laisser toujours à l'agriculteur ou au commerçant malheureux la perspective de relever leur fortune, soit en cultivant de nouvelles terres défrichées par leur travail, soit en contribuant à développer la production et la consommation nationales?

Et l'introduction progressive du suffrage universel dans la plupart des constitutions d'États n'a-t-elle pas été également inspirée par des mobiles d'ordre économique? Les États-Unis ont voulu offrir un puissant appât à l'immigration européenne en allant recruter jusque sur les ports de débarquement les futurs colons auxquels on octroyait le droit de cité et le privilège du suffrage poli-

tique avant d'attendre même leur naturalisation. La constitution sociale des États-Unis a subi depuis cinquante ans des changements profonds. Ainsi, dans la statistique de la population, essentiellement agricole jusqu'en 1860, l'élément commercial, industriel et les professions libérales ont sans cesse augmenté à partir de 1870, et le recensement de 1880 donnait, pour ces trois dernières catégories, près de 10 millions d'individus contre 7 millions appartenant à l'agriculture. Comme conséquence directe, la machine et la manufacture ont remplacé l'outil et l'atelier; le régime de l'usine s'est substitué à celui de la petite industrie : on ne saurait autrement rendre compte de certains phénomènes pathologiques qui ont pris dans ces dernières années aux États-Unis une grande extension, entre autres les coalitions ouvrières et les grèves.

Au lieu de nous renseigner exactement sur ces grandes fonctions de l'organisation sociale et économique des États-Unis, M. Bryce se borne à consigner dans une série de chapitres d'intéressantes observations sur certaines catégories de la société américaine, telles que le barreau, la magistrature, le clergé, le monde des chemins de fer et de la finance, les Universités, etc.

Le barreau forme aux États-Unis une profession ouverte comme les courtiers ou les mécaniciens : il est donc empreint d'un esprit moins corporatif que le barreau d'Angleterre ou de France. Ce qui ne l'empêche pas d'occuper une large place dans la politique américaine, par suite des soins particuliers qu'on donne en Amérique à l'éducation juridique. L'auteur constate cependant qu'à « comparer dans leur ensemble les faits actuels avec ceux d'il y a soixante ans, il est évident que le barreau compte aujourd'hui moins qu'alors pour un pouvoir directeur et modérateur, tempérant le manque de maturité et la précipitation de la démocratie par son attachement à la règle et aux précédents ».

Quant à la magistrature, elle est, dans les cours fédérales et les cours supérieures de six ou sept États principaux, de qualité égale à celle des cours supérieures d'Angleterre, de France ou d'Allemagne, surtout grâce à ce fait que « l'abondance de la bonne législation est produite par les cours fédérales et par les plus hautes cours des meilleurs États ». Et puis, les États-Unis semblent disposés à revenir de leurs errements primitifs en matière d'organisation judiciaire et à améliorer le mode de recrutement de la magistrature. Nous pouvons noter avec satisfaction, dit M. Bryce, « que la tendance actuelle n'est pas seulement de rendre les juges plus indépendants en allongeant la durée de leurs fonctions, mais d'enlever leur nomination au vote populaire et de le rendre au

gouverneur auquel, en sa qualité de fonctionnaire responsable, le public peut imposer une plus grande sollicitude dans le choix d'hommes capables et honnêtes. »

Les chemins de fer jouent aux États-Unis un grand rôle financier et politique. Ce fait n'offre rien d'étonnant si l'on considère « qu'un Américain ordinaire parcourt par la vapeur trois fois autant de milles que l'Anglais, six fois autant que le Français ou l'Allemand ». Leurs affaires de transports créent des relations intimes entre les chemins de fer et les politiciens. D'après M. Bryce « les grandes compagnies tenaient autrefois en leurs mains les fortunes de villes, de comtés, quelquefois même d'États ou de territoires. A New-York, le grand chemin de fer central de New-York; en Pensylvanie, le chemin de fer de Pensylvanie, dirigé par un chef très capable, exerçaient une immense influence sur la législature en partie par leurs richesses, en partie grâce aux occasions de distribuer des faveurs aux individus ou aux localités, y compris le don de parcours gratuits et quelquefois la pression exercée sur le vote de leurs employés. » Depuis, certaines mesures prises par les législatures d'État, et notamment l'acte de 1887 établissant une commission du commerce entre les États ont réglementé les transports de chemin de fer et tenu en bride le monopole des compagnies.

Les corporations commerciales exercent encore aux États-Unis un monopole plus considérable par l'étendue colossale de leurs entreprises, et Wall-Street est, à New-York, le grand centre nerveux de toutes les transactions américaines. « Les finances et les transports, ces deux puissances décisives en affaires, ont ici leurs quartiers généraux. Les opérations de Wall-Street sont plus vastes, plus hardiment conçues, exécutées avec plus de précision que celles des spéculateurs européens. » La tendance à la spéculation répandue dans toutes les couches de la société américaine est devenue une tendance du caractère national, et elle touche non seulement aux valeurs financières, mais à tous les objets de consommation, car, aux États-Unis, on spécule « sur l'achat et la vente de futurs produits, tels que le coton, le froment, le maïs, le jambon, le lard et autres articles dont la livraison doit avoir lieu à un moment donné ».

Les Universités américaines appartiennent à deux types différents : ou ce sont des fondations privées gouvernées par des administrateurs se recrutant eux-mêmes, ou bien des établissements publics gouvernés par l'État, mais sous le contrôle d'une commission d'État et non d'un ministre de l'instruction publique comme

en Allemagne. Une douzaine, à peine, d'Universités américaines concentrent dans leur sein toutes les branches de connaissances et méritent le titre d'Université complète. Ce qui soutient les Universités américaines, dit M. Bryce, « ce n'est pas seulement la générosité de leurs bienfaiteurs, mais c'est qu'elles restent en communication étroite avec l'Europe, résolues à élever leur éducation supérieure jusqu'au niveau européen et à marcher de front avec les progrès de la science, imbues de cet amour de l'expérience et de l'esprit d'entreprise plus puissant en Amérique que partout ailleurs. » Mais le revers de la médaille existe aussi dans les Universités américaines : d'abord le droit de collation des grades reconnu à des institutions inférieures au niveau des gymnases allemands, puis le défaut absolu de contrôle gouvernemental dont les réformateurs scolaires sont unanimes à déplorer l'absence. Malgré ces inconvénients, l'auteur estime que « si les Américains parlent de leurs Universités avec le plus de modestie et d'humilité, ce n'en sont pas moins parmi leurs institutions nationales celles qui paraissent faire en ce moment les progrès les plus rapides et offrir les plus brillantes promesses d'avenir. »

L'examen de l'organisation ecclésiastique et de l'influence de la religion reçoit dans l'ouvrage de M. Bryce les longs développements que justifie l'importance politique et sociale du sujet. Il y a entre les États-Unis et l'Europe cette différence capitale que la religion n'a rien de commun avec le gouvernement. « Tous les Américains regardent comme un axiome que le pouvoir civil doit être non seulement neutre et impartial entre les diverses formes de croyance, mais doit se désintéresser absolument de ces matières, ne s'en occupant pas davantage qu'il ne s'occupe des goûts artistiques ou littéraires des citoyens. »

Les congrégations religieuses s'y établissent librement sans autre restriction que certaines limites imposées quelquefois à la quotité de propriétés réelles qu'elles possèdent. On ne paraît pas redouter, comme en Europe, les embarras provenant de leur développement, et les corps religieux sont, d'une manière générale, l'objet des faveurs législatives. Les ministres des principaux cultes exercent dans les grandes villes une influence souvent plus étendue et plus puissante que les laïques. L'opinion publique ne voit nullement d'un œil jaloux leur intervention dans les questions d'intérêt moral et social, telles que l'abolition de l'esclavage ou la propagande en faveur des sociétés de tempérance, mais sous la réserve expresse que les membres du clergé se tiennent en dehors de la politique et se gardent de traiter en chaire les sujets sécu-

liers. L'action de la religion, comme force sociale, semble se manifester aux regards de tous les visiteurs des États-Unis par ce fait « qu'il y a des Églises partout également dans les villes et les campagnes, dans le Nord et dans le Sud, dans les recoins tranquilles de la Nouvelle-Angleterre, dans les campements qui se sont établis le long des chemins de fer dans l'Ouest ».

A quelles causes faut-il attribuer le crédit et la vitalité de la religion et des Églises aux États-Unis ? Est-ce à la suppression de tout lien officiel entre les Églises et l'État et à l'absence d'un budget des cultes qui ont empêché le mélange de la politique avec la religion ? Est-ce au bon esprit du clergé et des corporations ecclésiastiques qui ont joui de la liberté sans jamais témoigner d'hostilité aux institutions politiques du pays et intervenir dans les luttes des partis ? Ou bien, la religion étant essentiellement un phénomène de psychologie sociale, ne faut-il pas plutôt chercher la véritable explication de son influence dans cette remarque de M. Bryce ? « Un peuple dont les émotions ne sont excitées que par de faibles souvenirs ou associations d'idées historiques, dont l'énergie se dépense surtout dans le commerce et dans le développement des ressources matérielles de son territoire, dont l'activité fiévreuse lui laisse peu d'occasions de réfléchir et de contempler la nature, un pareil peuple a plus besoin qu'un autre du sentiment respectueux et mystérieux de la religion. »

Les Américains vantent volontiers comme symptôme du niveau supérieur de la civilisation la situation légale et morale du sexe féminin. Aux États-Unis, en effet, les femmes sont placées sur un pied d'égalité avec les hommes tant au point de vue de leurs droits privés et civils que de l'éducation qu'elles reçoivent dans les établissements communs aux deux sexes. Cette égalité de droits et de culture a engendré plusieurs conséquences. D'abord elle assure aux femmes plus que dans toute autre partie de l'Europe « le choix d'importantes carrières, ainsi qu'un travail rémunérateur de nature intellectuelle, commerciale ou mécanique ». Elle tend ensuite à resserrer les liens de l'association conjugale en donnant aux hommes et aux femmes un plus grand nombre d'intérêts intellectuels communs et en fournissant « aux jeunes gens et aux jeunes filles des occasions de connaître leurs caractères et leurs habitudes avant de contracter un engagement ».

Les Américains ont pensé à juste titre que le meilleur moyen de fortifier la société conjugale consistait à assurer l'indépendance et à développer le plus possible l'individualité respective des membres de cette association. Là, en effet, où les fonctions de l'homme

et de la femme dans le ménage sont plus distinctes et plus spécialisées, la division du travail domestique s'accroît nécessairement; l'homme et la femme sentent davantage le besoin de vivre l'un pour l'autre, de se compléter l'un par l'autre, et par suite la solidarité conjugale augmente en énergie et en cohésion.

On a souvent tenté d'établir une relation entre les formes politiques et la vie intellectuelle des peuples sans se rendre bien compte de la complexité d'un pareil problème. Aussi M. Bryce ne veut-il pas rendre la démocratie responsable de toutes les grandeurs ni de toutes les faiblesses de la nation américaine. « Ce n'est point la démocratie, dit-il, qui a amorti une dette gigantesque ni fait sortir Chicago du marais. Ce n'est pas non plus la démocratie qui a refusé à l'Amérique des philosophes comme Burke, des poètes comme Wordsworth. »

Les lacunes qu'on constate le plus souvent en Amérique, l'absence d'originalité, de subtilité, de raffinement dans la pensée et dans l'expression littéraire et scientifique, sont-elles le fruit de la démocratie, ou ne proviennent-elles pas plutôt d'un ensemble de conditions et de causes qui ont formé successivement l'esprit américain pendant les deux derniers siècles? D'abord, dans le domaine de la pensée, les États-Unis ne possèdent pas une individualité bien marquée et *sui generis*. Leur développement intellectuel s'est trop confondu avec celui de l'Angleterre pour acquérir une physionomie propre. En outre, les États-Unis sont une nation agitée où manquent le repos et le calme nécessaire à la production des œuvres de génie. « Le type d'intelligence que les conditions de la vie américaine ont développé est actif, vigoureux, pratique, versatile; mais il est contraire à la germination naturelle et à la lente maturation d'idées larges et lumineuses; il manque de la patience qui doit consacrer des semaines et des mois à amener les détails d'un sujet à une exquise perfection. »

En ce qui concerne les rapports des États-Unis avec l'ancien monde, on peut dire que l'Amérique ne cherche pas à se modeler sur l'Europe. « L'influence parisienne ne semble guère traverser l'Atlantique. Les livres français, sauf les romans, et encore ceux-ci en traduction, ne sont guère lus. La politique française excite peu d'intérêt. La France n'est pas du tout pratiquement un facteur de la vie intellectuelle et morale du pays. Au contraire, l'influence de l'Allemagne a exercé depuis ces dernières années un puissant stimulant sur les classes cultivées, car, non seulement les ouvrages allemands sont très répandus, mais beaucoup des gradués universitaires qui promettent le plus vont en Allemagne passer un ou

deux ans pour compléter leurs études, et s'y imprègnent des idées et des méthodes allemandes. »

En somme, l'auteur ne paraît pas croire à un affaissement ni même à un arrêt du développement intellectuel des États-Unis. Dans la sphère de la pensée comme dans celle de l'action, la vitalité et la verdeur de la nation américaine lui inspirent une pleine confiance. « Il y a actuellement en jeu des forces qui peuvent, à un moment donné, produire un nouveau type de vie intellectuelle; mais, que cela arrive ou non, il n'est guère permis de douter que, quand le peuple américain se donnera un peu de répit de ses labeurs actuels, on verra s'élever chez lui une littérature, une science, et peut-être même, bien que plus tardivement, un art, qui influeront sur l'Europe avec une nouvelle énergie. »

Arrivé à ce point de sa vaste enquête sur les conditions de la vie politique et sociale des États-Unis, M. Bryce se croit en mesure de risquer quelques inductions sur l'avenir des institutions américaines. Ainsi la forme fédérative du gouvernement ne semble pas devoir subir de changement notable. D'une part, en effet, elle assure assez la cohésion du corps politique pour que « les États-Unis ne soient pas plus menacés de se dissoudre que s'ils étaient une République unitaire comme la France ou une monarchie comme l'Italie; d'autre part, l'autonomie des États, aussi bien que le gouvernement local à l'intérieur de chaque État, est appréciée par toutes les classes de la communauté comme offrant à l'ambition individuelle une sphère que pourrait refuser un théâtre plus étendu. »

Cela ne veut pas dire que la situation respective des États et du gouvernement fédéral se maintienne toujours telle que nous la voyons aujourd'hui. En vertu de ce principe que les forces centrifuges semblent transitoires et les forces centripètes permanentes et séculaires, il faut s'attendre à voir l'importance des États diminuer « à mesure que la majorité et l'autorité du gouvernement national augmentent ».

De plus, il y a en Amérique une tendance très marquée à concentrer le pouvoir et la responsabilité sur une seule tête, à fortifier les prérogatives de l'exécutif, soit dans le gouvernement national, soit dans les États et le gouvernement local. La fonction présidentielle semble donc destinée à s'accroître en étendue et en vigueur, d'autant plus que « les Présidents de cette génération sont des hommes plus capables que ceux d'il y a quarante ans, et moins disposés à se faire les simples créatures d'un noyau de chefs de partis ».

M. Bryce ne considère pas non plus le système des dépouilles comme un appendice nécessaire et permanent de la démocratie. D'après lui, ce système peut être déraciné avant longtemps et entraîner l'effrondrement de toute la machine des partis. Ce qui autorise cette opinion optimiste, c'est qu'on constate déjà « moins d'obéissance aveugle aux ordres de parti, une disposition moindre à dissimuler les fautes commises par des mobiles de parti. D'ailleurs le nombre d'hommes capables qui s'occupent d'économie et de politique scientifique est plus considérable; leurs travaux sont plus répandus. Par-dessus tout, la nation est moins suffisante et moins satisfaite d'elle-même qu'à l'époque où elle avait moins de raison de s'enorgueillir. »

L'auteur en induit que « la tendance générale rapprochera la vie publique du pays de l'idéal que la démocratie est obligée de placer devant elle. » Il n'entrevoit qu'un double obstacle à la réalisation de cet idéal : 1° le développement de l'immigration européenne; 2° l'occupation de toute la surface terrienne des États-Unis. Alors, dit-il, « les maux chroniques, et les problèmes des vieilles sociétés et des pays à population dense, comme nous les voyons en Europe, auront apparu sur ce sol nouveau ».

Toute la question est de savoir si les institutions américaines parviendront à éliminer leurs germes morbides et à retrouver, avant le jour de l'épreuve, un état plus sain, plus normal, qui leur permette de tenir tête à l'orage; mais « en mettant les choses au pire, il faut écarter une crainte, précisément celle dont les alarmistes nous menacent le plus, il n'y aura pas d'anarchie. Les forces qui rétablissent l'ordre et le maintiennent une fois rétabli, sont aussi puissantes en Amérique que partout ailleurs; et, si nous basons nos prévisions sur les faits actuels, nous pouvons envisager l'avenir non sans anxiété, quand nous apercevons les nuages suspendus sur l'horizon, cependant avec un espoir plus fort que l'inquiétude. »

Telles sont les principales inductions de M. Bryce sur l'avenir politique des États-Unis. Quant à l'avenir économique, il ne prévoit pas non plus de profondes modifications. Selon toute probabilité, les grandes fortunes continueront à s'accroître par suite de l'étendue et de la multiplicité des opérations commerciales qui assurent des profits considérables; mais l'accumulation de vastes parcelles de propriété foncière entre les mains d'une minorité ne semble pas menacer le sort de la classe des petits propriétaires ruraux, parce que « les motifs qui, en Europe, poussent les hommes riches à acheter de grandes propriétés manquent complètement

aux États-Unis où personne n'acquiert soit un pouvoir politique soit une situation sociale en devenant propriétaire. »

L'auteur refuse donc d'admettre l'avènement d'une aristocratie et d'une structure nouvelle de la société américaine, « non seulement parce que la classe la plus riche passe par d'imperceptibles gradations de fortune à une classe travailleuse beaucoup plus aisée que les ouvriers d'Europe, mais encore parce que la foi dans l'égalité et l'amour de l'égalité sont trop profondément implantés dans tout cœur américain pour pouvoir être déracinés par des changements économiques. »

Après avoir ainsi exprimé ses vues personnelles sur les destinées futures de la République américaine, M. Bryce fait un dernier retour sur le présent, et résume les conclusions de son enquête par ce jugement dont les États-Unis ont le droit d'être fiers : « L'Amérique marque le niveau le plus élevé, non pas seulement du bien-être matériel, mais de l'intelligence et du bonheur atteint par la race humaine; tel sera le sentiment de ceux qui ne considèrent pas la minorité privilégiée pour laquelle le monde semble jusqu'ici avoir établi ses institutions, mais le corps tout entier du peuple. »

Nous touchons au terme de cette longue étude du livre de M. Bryce. Aussi bien, en l'entreprenant, notre intention était-elle surtout de faire connaître par de nombreuses citations un ouvrage que tout le monde ne peut pas lire dans le texte original, et dont les volumineuses proportions risquent de rebuter d'autres personnes familières avec la langue anglaise. Le lecteur se sera sans doute convaincu, au cours de notre analyse, que nous avions voulu faire plutôt œuvre de vulgarisateur que de critique; mais, avant de prendre définitivement congé du remarquable travail de M. Bryce, il nous sera permis d'insister sur une question capitale que l'auteur semble avoir négligée soit inconsciemment, soit de parti pris.

Le grand intérêt de la *République américaine*, c'est de nous montrer en action et comme en raccourci le type de la démocratie tel qu'il a successivement émergé du milieu politique et social des États-Unis. M. Bryce a su parfaitement en dégager les éléments essentiels, les conditions normales, et aussi les dégénérescences pathologiques.

Après avoir calculé les chances favorables et défavorables à la survie de ce type, il se prononce dans le sens optimiste, et affirme la solidité des fondations qui soutiennent l'édifice de la démocratie américaine. Mais quel rang occupe le type réalisé aux États-Unis

dans l'évolution du principe démocratique et dans la hiérarchie des agrégats sociaux? Faut-il y voir le terme définitif, ou seulement une étape provisoire des sociétés humaines sur la route de la démocratie? C'est là un point sur lequel l'auteur ne nous donne aucune indication, et nous voudrions essayer, en terminant, de combler cette lacune.

Rappelons, à cet effet, les caractères dominateurs du type de la démocratie américaine : égalité absolue des individus, quelle que soit leur valeur sociale; suffrage universel sans condition de cens pécuniaire ou intellectuel, assurant la prédominance absolue du nombre; dualité de législature basée uniquement sur la constitution fédérative du pays, mais nullement sur la représentation des forces collectives, des groupements économiques ou sociaux de la nation; courte durée des mandats politiques et mise en œuvre continuelle de l'élection à un ou plusieurs degrés; recrutement de presque toutes les fonctions publiques, fédérales ou locales, et même des fonctions judiciaires, par le vote populaire.

Quant aux rapports des pouvoirs publics entre eux, une séparation presque complète du pouvoir législatif et du pouvoir exécutif, une division du travail très rudimentaire entre ces deux organes de l'État dont l'un accomplit souvent les fonctions de l'autre et réciproquement; la législature fédérale ou celle des États abdiquant au profit des comités parlementaires et n'exerçant qu'une très faible influence sur l'éducation politique du pays; le pouvoir exécutif investi, il est vrai, du droit de *veto* qui l'arme contre les empiétements de la législature, mais qui le laisse sans autorité réelle sur la conduite des affaires par suite de l'absence d'un cabinet de gouvernement, enfin une organisation des partis qui remet toutes les nominations aux postes administratifs entre les mains de meneurs électoraux, de politiciens de profession et, grâce au système des dépouilles, rabaisse le caractère des fonctions publiques jusqu'à devenir la récompense des services de parti.

Tels sont les traits principaux sous lesquels nous apparaît la République américaine dans l'ouvrage de M. Bryce. Or, ce qui nous met le plus en défiance contre l'avenir de ce système de gouvernement, c'est précisément le caractère simpliste et rudimentaire de son organisation. Si le type de la démocratie américaine était destiné à se propager et à s'implanter d'une façon définitive chez la plupart des nations de l'ancien et du nouveau monde, il ne reposerait probablement pas sur des doctrines ou des pratiques aussi peu complexes que l'égalité aveugle du nombre, que le suffrage universel absolu, que l'aptitude de tous les citoyens à toutes

les fonctions, que le recrutement des emplois publics à l'élection, que la mainmise des conventions électorales sur les comités de la législature, et des comités parlementaires sur le mécanisme gouvernemental.

On objectera peut-être que, depuis cent ans, la démocratie semble n'avoir subi aucune régression aux États-Unis, et que les institutions démocratiques y peuvent invoquer une possession d'État déjà séculaire. Mais que compte un siècle dans la vie d'une nation, et surtout dans l'évolution intégrale des sociétés humaines? De ce que l'idée démocratique a mis cent ans pour parcourir diverses phases de son développement et atteindre le point où nous la trouvons aujourd'hui aux États-Unis, en résulte-t-il nécessairement que ce point constitue le but suprême et idéal de la démocratie?

D'ailleurs, si l'on ramène ce type social à son sens étymologique, on ne voit nullement pourquoi la force du peuple serait impuissante à revêtir une autre forme que celle de la démocratie américaine en s'appuyant sur des principes plus larges qui donneraient naissance à une organisation plus complexe. Ainsi, l'égalité implique-t-elle le droit pour chaque individu de remplir les mêmes fonctions? La véritable formule de l'égalité dans la démocratie de l'avenir, telle que certains symptômes du présent permettent déjà de la pressentir, sera-t-elle : « A chacun selon ses besoins personnels » ou bien plutôt : *The right man in the right place*, c'est-à-dire l'adaptation la plus exacte possible des valeurs individuelles aux fonctions sociales, les emplois inférieurs s'ouvrant, par une sorte de sélection naturelle, aux capacités inférieures, et les emplois supérieurs demeurant affectés aux capacités supérieures de la société? En ce cas, ne faudra-t-il pas beaucoup rabattre des théories américaines qui revendiquent l'aptitude identique de tous les citoyens aux charges publiques et, comme conséquence, la collation de tous les emplois par le suffrage universel?

La prédominance de la loi de la division du travail n'est plus guère aujourd'hui contestée dans le domaine économique et social. Elle arrivera aussi à exercer son empire dans le domaine politique, et alors l'ajustement des fonctions à la valeur intrinsèque des individus deviendra la garantie nécessaire de l'union, de la cohésion du corps politique, et d'une plus grande solidarité entre ses membres. Non seulement les résultats acquis de la science sociale protestent contre l'aptitude égale de tous les individus à remplir les mêmes fonctions; mais ils s'accordent à reconnaître,

en dehors des individus, l'existence de groupes sociaux naturels, tels que la famille, les corporations professionnelles, les associations de tout genre, les communes, l'État, et l'importance du rôle que ces organismes sont appelés à jouer dans la démocratie de l'avenir.

Déjà la constitution fédérale des États-Unis a consacré l'autonomie politique des collectivités en accordant à chaque État de l'Union le droit de choisir un nombre égal de deux sénateurs, quels que soient l'étendue territoriale et le chiffre de la population de l'État. C'est là une première dérogation au principe du droit de suffrage individuel et à la souveraineté de la loi du nombre; mais, quand on a une fois admis qu'une nation ne se compose pas uniquement d'unités individuelles, que les groupements organiques font aussi partie intégrante de l'existence nationale et ont également le droit de participer à la représentation politique du pays, ce principe ne manquera sans doute pas de produire ses conséquences ultérieures dans un avenir plus ou moins éloigné.

La démocratie s'acheminerait ainsi vers une organisation plus compréhensive et plus complexe; les individus y garderaient toujours leur place, mais la vie collective s'y ferait largement sa part, les groupes territoriaux ou sociaux, tels que les communes, les provinces ou les départements, les chambres de commerce ou d'agriculture, les syndicats industriels, les établissements publics d'enseignement, comme les Universités, enverraient siéger dans les assemblées les représentants, non plus seulement de votes individuels mais de volontés collectives.

La prévision d'une pareille forme de démocratie beaucoup moins simpliste que le type des États-Unis serait sans valeur, si elle procédait d'une vue purement subjective, et si elle ne s'appuyait sur aucune donnée positive de la réalité actuelle. Or c'est précisément dans l'évolution même de la démocratie américaine, dans les efforts qu'elle a tentés pour éliminer certains effets morbides de ses institutions, que nous croyons entrevoir les germes latents, l'ébauche encore vague mais déjà perceptible d'une organisation nouvelle.

Ainsi nous avons constaté dans les dispositions constitutionnelles récentes du gouvernement fédéral ou local une tendance générale à limiter la compétence des législatures par des restrictions spéciales, à fortifier les prérogatives du pouvoir exécutif, le droit de *veto* du président, du gouverneur des États et même des maires des grandes villes sur les résolutions des assemblées législatives ou municipales.

Nous avons signalé un courant d'opinion considérable qui vise à enlever au suffrage populaire le recrutement des fonctions administratives et judiciaires pour le confier désormais soit aux législatures, soit au gouverneur, enfin la réforme du service civil qui, en instituant des concours à l'entrée de certains emplois fédéraux, a porté un coup sérieux au système des dépouilles et au patronage des politiciens.

Les nations du vieux monde ont donc à se défendre d'un engouement irréfléchi pour les institutions américaines, non pas seulement parce que les conditions différentes de climat, de race et de milieu social favorisent peu le greffage des fruits de la civilisation américaine sur les produits du sol européen, mais encore parce que le type de démocratie réalisé aux États-Unis est loin de correspondre à l'idéal de l'espèce, parce que le cours des événements a conduit l'Amérique elle-même à modifier le caractère par trop élémentaire de son organisation politique. En somme, les États européens peuvent trouver dans les données de leur propre développement historique, dans les institutions traditionnelles du régime représentatif, le germe d'un type de démocratie plus complet et plus avancé que celui de la démocratie américaine.

La plupart de ces États possèdent déjà, en effet, le suffrage universel, ou sont à la veille de l'adopter; mais, s'ils acceptent tous plus ou moins ce legs de l'évolution démocratique des sociétés modernes comme un baromètre de l'état d'esprit des masses apte à guider l'orientation du gouvernement, l'expérience des États-Unis les détourne de considérer ce suffrage comme le moteur exclusif de l'action gouvernementale, de lui confier la conduite directe des affaires publiques, le rôle d'exécution proprement dit, et surtout le choix des compétences spéciales, comme les fonctionnaires de l'ordre administratif et judiciaire.

Les nations européennes que le régime parlementaire a dotées des avantages du gouvernement de cabinet se garderont bien aussi d'échanger cette organisation plus parfaite du pouvoir exécutif contre le mécanisme inférieur du gouvernement présidentiel où la séparation des fonctions législative et exécutive révèle une division rudimentaire du travail politique, par suite une solidarité moins forte entre les grands pouvoirs de l'État, et un organisme moins cohérent, moins harmonique, moins bien intégré dans toutes ses parties.

Aucun État de l'ancien continent, république ou monarchie, ne songe aujourd'hui à abandonner les conquêtes essentielles de

la démocratie réalisées dans le cours de ce siècle. Les garanties constitutionnelles, les libertés individuelles, telles que le droit de se réunir, de s'associer, d'exprimer librement sa pensée, font désormais partie, à des degrés divers, de leur chair et de leur sang. Il s'agit seulement de savoir si la démocratie doit aller encore plus loin dans cette voie et radicaliser de plus en plus les institutions politiques, ou si, au contraire, le moment n'est pas venu de consolider les prérogatives acquises de l'individu en resserrant les tissus sociaux, en accroissant la force des groupes et de l'État au profit de l'unité nationale et de la protection des classes inférieures.

La Révolution de 1789 a inauguré en Europe une période individualiste pendant laquelle on s'est efforcé avec raison de détendre les liens qui rattachaient les individus aux groupes, à la famille, à la corporation, à l'État, et de donner plus d'élasticité, plus de jeu à l'initiative individuelle que ne le comportait la structure trop rigide de l'ancien régime. Mais cette période a donné tous ses résultats, et est aujourd'hui épuisée. Il convient d'inaugurer maintenant une période socialiste dans le vrai sens du mot, où l'on se préoccupera surtout d'intégrer à nouveau les individus émancipés par les principes de 1789 dans les groupes auxquels les incorpore nécessairement la vie sociale, et d'adopter la famille, les unions professionnelles, les associations diverses, l'État lui-même, à l'organisme plus complexe et plus souple de l'âge moderne.

Mais l'exemple des États-Unis nous avertit que, pour accomplir cette tâche, la démocratie devra s'abstenir des procédés incohérents et anarchiques où ne manquerait pas de l'entraîner un radicalisme plus intense de ses institutions. L'agitation stérile de majorités parlementaires issues exclusivement de la loi du nombre, impuissantes à coordonner leur activité et à se soumettre à la direction de leurs chefs, est en contradiction directe avec une démocratie organisée et pondérée qui aura seule la vertu d'opérer les réformes politiques et sociales de demain.

On aurait tort d'en conclure que nous prétendons imposer à la démocratie un roi ou un César. La monarchie ou la dictature césarienne n'en sont point, à nos yeux, l'accompagnement obligé ; mais ce qu'elle exige absolument, c'est une organisation gouvernementale assise et cohérente, dont les différents pouvoirs s'équilibrent et se prêtent un mutuel concours, où les assemblées électives se cantonnent scrupuleusement dans leur fonction de délibération et de contrôle, en laissant la plus large sphère d'autorité et d'initiative à un exécutif vigoureux servi par une administration vaillante et dévouée.

L'évolution politique de la plupart des sociétés européennes leur a, en effet, transmis un double héritage qu'il leur est également impossible de répudier : la démocratie et le régime parlementaire. Le second paraît être le système politique le mieux adapté et le plus adéquat à la première; mais, d'une part, la démocratie ne réussira à faire bon ménage avec le régime représentatif que si elle consent à se pénétrer des conditions essentielles du fonctionnement de cet organisme gouvernemental; d'autre part, le régime parlementaire ne survivra à l'épanouissement complet du type démocratique que s'il se montre capable de réaliser ces profondes transformations dans l'ordre économique et social dont les événements de chaque jour nous annoncent la fatale et prochaine échéance.

Th. FERNEUIL.

SIMPLES OBSERVATIONS

TOUCHANT L'ENSEIGNEMENT

DU DROIT INTERNATIONAL PRIVÉ

EN FRANCE

Il est universellement admis aujourd'hui que l'enseignement du droit doit avoir en France un double caractère : il faut qu'il soit à la fois et scientifique et pratique. Nos Facultés se préoccuperont donc de donner à leurs élèves de solides connaissances pratiques qui les mettront à même de suivre avec succès les carrières si diverses auxquelles peut conduire l'étude du droit. En même temps, elles se garderont d'oublier qu'elles sont des établissements de haute culture intellectuelle, et auront à cœur d'initier leurs disciples aux dernières conquêtes de la science. Jusqu'à une époque récente, l'enseignement du droit était resté surtout pratique : c'était un tort, et l'on ne cesse de le reprocher à nos prédécesseurs. Ces reproches sans cesse répétés, souvent amers, sont exagérés, quelquefois même injustes : on ne devrait pas oublier en effet que, si l'enseignement ancien n'a été ni aussi étendu, ni aussi approfondi que l'on aurait pu le désirer, la faute en était moins aux hommes qui le donnaient qu'à l'insuffisance des moyens laissés à leur disposition. Le nom des Toullier, des Pardessus, des Rossi, des Ortolan et de tant d'autres, devrait faire taire les critiques par trop acerbes, et l'on peut souhaiter à la nouvelle école de se montrer à la hauteur de l'ancienne.

Quoi qu'il en soit, une réaction s'est produite, et de nos jours c'est au caractère scientifique de l'enseignement du droit que l'on prête la plus grande attention. Les justes revendications du monde savant ont été encouragées et soutenues par l'accueil qu'elles ont reçu des hommes qui se sont succédé à la tête du service de l'instruction publique. Quelques enseignements nouveaux introduits déjà depuis plusieurs années dans nos Facultés y ont acquis leurs lettres de naturalité, d'autres plus nombreux sont à la veille de

s'y faire entendre, et quoiqu'il soit impossible de porter, dès à présent, un jugement sur les réformes introduites par le décret du 24 juillet 1889, il est juste de dire qu'il a été inspiré par le légitime soin de la diffusion de la science et du progrès moral des classes supérieures de la société.

Il n'est pas sans intérêt d'examiner quelle est, au point de vue du développement scientifique de nos Facultés, l'importance du droit international privé, et de rechercher quelles réformes pourraient encore être opérées en vue de faire rendre à cet enseignement tous les services dont il est susceptible.

I. — Le droit international privé est proprement la science qui a pour objet la solution des conflits de lois, c'est-à-dire un corps de doctrine qui, dans les hypothèses où plusieurs lois différentes sont en présence et paraissent avoir des titres égaux à être appliquées, détermine quelle est, de ces lois, celle qui sera choisie à l'exclusion des autres parce qu'elle correspond plus exactement aux exigences de la justice et aux intérêts du commerce international. Qu'un Français par exemple épouse une Anglaise, c'est à notre science que l'on devra s'adresser pour savoir quelle loi réglera, soit les conditions, soit les effets de leur union.

Ceci posé, il apparaît immédiatement que le droit international privé peut être envisagé à deux points de vue différents, comme constituant une partie du droit national de chaque peuple, ou comme formant une discipline générale, unique, commune à toutes les nations. De ces deux points de vue, l'un est surtout pratique, l'autre surtout théorique. D'une part, il est certain que, dans chaque contrée, le législateur a le droit et même le devoir de prévoir les conflits de sa loi nationale avec les lois étrangères, et de les trancher au mieux des intérêts de son pays, sans être obligé de s'inquiéter pour cela de ce qui se pratique chez les peuples voisins. Dans la solution des conflits de lois, comme dans toute autre partie de son œuvre, l'indépendance du législateur est absolue. Il est incontestable aussi que le juge doit obéissance à la loi et que, pour la décision des conflits portés à son tribunal, il devra avant tout suivre les prescriptions du législateur, ou, à défaut de prescriptions formelles, s'inspirer de son esprit.

Il y a donc, ou, au moins, il peut y avoir dans chaque pays une partie de la législation consacrée à la solution des conflits de lois, partie qui est internationale par son objet, mais qui demeure essentiellement nationale dans son origine et dans ses effets.

Mais à côté de cette première forme du droit international, on peut en imaginer une autre, méritant certainement beaucoup

mieux cette qualification, et qui serait réalisée par une doctrine basée sur des principes assez généraux pour avoir partout la même autorité, et être susceptible de recevoir en tout lieu son application. Cette doctrine, si jamais elle était universellement reconnue et appliquée, constituerait une véritable communauté de droit entre les nations au point de vue de la solution des conflits de lois. L'édification d'une pareille discipline est-elle possible, et, en la supposant réalisée, pourrait-on espérer de voir ce droit international, théoriquement général, revêtir pratiquement ce même caractère en se faisant accepter partout, ce sont là des questions délicates et dont l'examen ne rentre pas dans le cadre de cette étude. Remarquons en passant que les jurisconsultes anglais et américains se refusent à séparer l'idée du droit, de la force nécessaire à la mettre à exécution, et par suite repoussent toute conception d'un droit international général, distinct dans chaque pays de la législation nationale (1). M. Harrison (2) notamment a soutenu cette thèse avec beaucoup de vigueur dans le *Journal de droit international privé*. Les diverses écoles du continent au contraire s'accordent à reconnaître qu'il est possible de construire un droit international privé, général, unique, d'une autorité commune à toutes les nations. Cette idée est également reçue en Allemagne, en Belgique, en France, en Italie, et, si elle soulève encore des difficultés, c'est surtout au point de vue du choix des moyens propres à arriver à la faire passer dans la pratique des diverses nations.

Cette digression n'était point inutile, car elle va nous servir à préciser le rôle qu'il convient d'attribuer au droit international privé dans l'enseignement. Il est facile d'apercevoir que ce rôle est d'une importance très différente suivant le parti que l'on prend sur cette première question. Si l'on ne voit dans le droit international qu'une branche du droit national, le professeur se bornera à commenter les textes des lois positives relatifs à cet objet, et à éclairer ses élèves, toutes les fois où cela sera possible, sur les intentions du législateur, et sur les conséquences que l'on en peut déduire quant aux conflits qu'il n'a pas expressément tranchés. Si le texte de la loi est muet et son esprit impénétrable, il ne pourra que dire, avec de Wœchter (3), que le législateur doit

(1) V. dans Wertlake, *A treatise on private international law*, sa définition du droit international privé, introd. p. 1, et aussi p. 4; V. également Wharton, *Conflict of laws*, § 1.

(2) *Journal du droit international privé*, 1880, p. 417.

(3) *Archiv.*, t. xxiv, p. 265.

être présumé avoir voulu appliquer sa propre loi, la seule dont il reconnaisse d'une façon générale l'autorité toutes les fois où il n'a pas commandé au juge de se référer aux dispositions d'une loi étrangère. Il s'agit donc, en fin de compte, d'un commentaire des lois nationales, et cette étude n'est pas de nature à apporter à l'esprit qui s'y livre des lumières particulières. Allons plus loin. Si tel devrait être le rôle du professeur de droit international privé, on pourrait, à juste titre, considérer comme une superfétation, l'introduction de cette branche du droit dans le programme des études.

Si, au contraire, on pense que, à côté et au-dessus du droit purement national, il existe un droit international général, commun à toutes les nations, digne d'être reconnu partout, on voit le rôle du professeur, et l'importance de son enseignement, s'élever singulièrement. Ce droit vraiment international, il n'a pas seulement à l'expliquer à ses auditeurs, il doit le faire naître sous leurs yeux. Ailleurs, le maître est tout à la fois soutenu et enchaîné par un texte qui s'impose à lui, par des principes admis, obligatoires, qu'il peut critiquer à l'occasion, mais qu'il doit avant tout bien connaître et bien expliquer. En notre matière rien de semblable ne se rencontre. S'il y a des textes, ils sont, suivant la remarque fort juste de Bar (1), plus souvent embarrassants qu'utiles, et le plus sage est peut-être de s'affranchir de parti pris de leur autorité. Le professeur donc ne trouve, en dehors de son enseignement, aucun point d'appui : la difficulté de son œuvre en est accrue, mais il en est dédommagé par l'intérêt scientifique exceptionnel qu'elle présente. Il faut qu'il pénètre dans la nature intime du droit, qu'il montre que le droit peut et doit être séparé de la forme matérielle que lui donne le législateur, qu'il est un produit nécessaire de la nature de l'homme et des conditions de la société. Puis, cette assise une fois établie, il aura, pour édifier sa doctrine, à examiner les rapports des États contre eux, les exigences du commerce international, enfin la nature même de la loi et les modifications que peut subir cette nature. Nous ne pouvons ici que nous borner à une esquisse, mais, si légère qu'elle soit, elle suffit à montrer toute l'importance du droit international dans le cycle des études juridiques. Quelle science est plus élevée que celle qui considère le droit en lui-même et sans la note d'arbitraire que lui donne immanquablement la main du législateur, et quelle étude est plus propre à mûrir et à élever un esprit que

(1) *Theorie und Praxis*, 2e édit., p. 14.

celle qui, faisant abstraction de la mémoire, l'oblige à travailler de lui-même sans autre secours que la considération des faits sociaux et la lumière de la raison ?

Telle est l'importance du droit international privé dans le sein de l'école. Il convient d'ajouter que le rôle du corps enseignant peut être plus considérable encore au dehors, dans le monde savant. Il est toujours du devoir du professeur, à quelque branche que ses études se rapportent, d'accélérer, suivant la mesure de ses forces, les progrès de la science. On reconnaîtra sans peine que nulle part cette fonction n'est essentielle comme elle l'est dans notre matière. Le droit international privé n'est en aucune façon une science formée. Malgré le grand nombre et la haute valeur des travaux dont il a été l'objet, il est juste de dire, avec M. Lainé (1), que sans cesse dans cette matière « tout est mouvement : des règles traditionnelles sont abolies, des idées nouvelles se font jour » ; et ceci s'explique : une science qui est exclusivement basée sur les rapports naturels existant entre les diverses forces sociales doit subir un contre-coup et éprouver des modifications chaque fois que, par une évolution lente ou rapide, les conditions d'équilibre de la société viennent à changer. Si l'on parcourt la doctrine, on ne voit partout que controverses, malentendus, discussions. Il règne, en apparence au moins, une anarchie presque complète dans l'étendue de ce domaine particulier du droit et, là où un semblant d'entente vient à s'établir, il semble que l'on est en présence d'une trêve arrachée à la lassitude des combattants, plutôt que d'un accord solide et reposant sur un fondement hors de toute atteinte. Si difficile que soit cette situation, quelques embarras qu'elle cause aux jurisconsultes et aux praticiens, ne nous plaignons pas. Ce désordre apparent est dû à un échange actif et continu des idées, et cette incertitude même a son prix car elle témoigne du souci scrupuleux que l'on apporte dans l'examen des problèmes du droit international. Nous ne doutons pas qu'un jour la lumière sortira de ce chaos et que le droit international privé, après avoir été engendré par le développement spontané de la civilisation, deviendra à son tour un agent actif de ce développement.

Mais, pour que ce résultat se produise, il ne suffit pas de laisser les choses suivre leur cours normal, de regarder et d'attendre ; il faut de toute nécessité faire de cette science, en état de transformation, l'objet de patientes et longues recherches. Ces recherches, qui les accomplira ? Sur ce terrain encore le rôle du corps ensei-

(1) *Introduction du droit international*, p. 44.

gnant nous paraît devoir être prépondérant. D'une part en effet le droit international n'est pas une de ces sciences qui attirent les esprits et les retiennent par le caractère moral et philanthropique des questions qu'elles embrassent : les personnes donc qui sont portées aux études spéculatives internationales, préféreront toujours les grands problèmes du droit des gens aux questions ardues et peu attrayantes du droit privé. D'autre part, en raison de la nature même de leurs occupations, les praticiens ne lui seront jamais d'un très grand secours. Ce n'est pas que l'on ne rencontre de leur part de louables efforts, ce n'est pas davantage qu'ils n'aient pas la compétence voulue, puisqu'il en est parmi eux qui sont parvenus dans cette voie à une juste célébrité, mais c'est parce qu'ils ne peuvent jamais aborder que des points particuliers, et que, comme de Bar le remarque justement quelque part, toute monographie a en droit international cet inconvénient de laisser subsister un fond d'incertitude. Cet auteur (1) compare fort heureusement le droit international à une voûte dont on ne saurait comprendre l'équilibre qu'autant qu'on la voit tout entière. Nous ajouterons en poursuivant sa comparaison que, de même que l'on essaierait en vain de construire la moitié ou le tiers d'une voûte, on doit se bien persuader que seuls les travaux d'ensemble concourent avec efficacité aux progrès de notre science.

J'en ai dit assez pour pouvoir affirmer que le rôle du professeur de droit international est également important, et au point de vue du développement intellectuel de nos jeunes générations d'étudiants, et au point de vue du progrès général de la science. Si maintenant j'ajoute que l'on peut espérer qu'un bon droit international privé, une fois découvert et établi, multipliera les relations pacifiques des peuples entre eux et finalement exercera une action salutaire sur les destinées mêmes du droit des gens, j'aurai montré quel intérêt social se dissimule derrière cette question, en apparence toute scientifique et d'ordre privé.

II. — Il est donc d'une utilité certaine d'examiner par quels procédés pratiques on pourra faciliter la tâche du professeur de droit international privé et accoître les résultats que la science est en droit d'attendre de son enseignement.

Tout n'est pas à faire en cette matière et des mesures fort heureuses ont déjà été prises. Il faut citer, au premier rang de ces mesures, l'introduction du droit international privé dans le programme ordinaire de la licence. Une simple constatation de fait

(1) *Theorie und Praxis*, 2e édit. Introd., p. VIII.

révèle l'importance scientifique de cette innovation. Nous assistons, depuis 1880, à une véritable résurrection des études de droit international privé en France. Les ouvrages succèdent aux ouvrages, les articles aux articles; enfin, il n'est pas d'année où nos jeunes docteurs ne prennent comme sujet de leurs thèses quelques questions empruntées au domaine de notre science, et ne dotent notre littérature juridique de travaux, dont quelques-uns ont, à bon droit, conquis une grande notoriété. Ce mouvement n'a pas passé inaperçu à l'étranger, et nous trouvons dans les appréciations des savants les plus autorisés des raisons sérieuses d'augurer favorablement de l'avenir des études de droit international dans notre patrie.

Le décret du 24 juillet 1889 vient, il est vrai, de réduire d'un quart le nombre des leçons annuelles consacrées dans nos Facultés au droit international privé. Nous ne nous plaindrons pas de ce changement. D'abord la création de cours nouveaux tout voisins de notre enseignement permettra au professeur de se décharger d'une partie de sa tâche. Puis le grand nombre des leçons ne nous paraît pas avoir en cette matière une importance décisive. Les questions du ressort du droit international ne sont pas très variées, on le sait, et en supposant même qu'il ne fût pas possible au professeur de les examiner toutes, l'instruction de ses élèves n'y perdrait rien. Ce qui est essentiel, à notre avis du moins, c'est que les principes de notre science soient bien exposés et bien compris.

Il faut louer aussi les auteurs du décret de 1880, d'avoir laissé aux professeurs pleine liberté dans la rédaction de leur programme. La science ne peut que gagner au maintien de cette liberté. On comprend en effet que là où les textes manquent (et il n'existe pas de texte vraiment international), le professeur est obligé de forger de toutes pièces son enseignement : au moins faut-il lui laisser dans cette élaboration sa pleine indépendance. Le meilleur enseignement qu'il puisse donner est celui qu'il comprend lui-même le mieux, qui est plus exactement adapté à sa nature d'esprit, qu'il saura plus aisément rendre intéressant et faire pénétrer dans l'esprit de ses élèves.

Malheureusement, il faut signaler à côté de ces avantages un grave défaut d'organisation qui, si l'on ne se hâte de le faire disparaître, pourra causer un grand tort et aux études et à la science française : c'est l'instabilité de cet enseignement. Dans l'organisation actuelle du corps enseignant, le cours de droit international de nos Facultés est un poste de début, un poste d'attente que l'on occupe plus ou moins longtemps; généralement le moins

qu'on peut, et que chacun quitte dès que le moment est venu pour lui d'être titularisé. A beaucoup ce système n'a pas laissé même le temps de se familiariser avec leur enseignement; pour d'autres, plus ou moins heureux, suivant le point de vue auquel on se place, la fortune a été moins changeante; mais encore est-il qu'aucun des professeurs de droit international privé ne sait s'il ne sera pas obligé d'un jour à l'autre d'abandonner son enseignement, qu'il n'aura occupé que le temps nécessaire pour se convaincre de son importance et de ses difficultés.

En toute matière, pareille situation est anormale, ici elle est désastreuse. Le droit international privé (on le sait, et du reste ce que nous en avons dit suffirait à le montrer) est la science des longues études et des longues réflexions. Son enseignement est essentiellement personnel et exige, pour être convenablement donné, que le professeur ait derrière lui des matériaux nombreux et péniblement acquis, et devant lui le temps nécessaire à les mettre en œuvre. Ce n'est ni en une année, ni en deux, que l'on peut se familiariser avec la littérature étrangère, acquérir la connaissance indispensable des principales langues modernes, si on ne la possède déjà, scruter la philosophie du droit dans les rapports qu'elle présente avec notre science, étudier la législation comparée des divers peuples, etc. Ce sont là des travaux de longue haleine, et que l'on ne peut entreprendre avec courage qu'autant qu'on a la perspective de pouvoir les prolonger pendant un temps suffisant. On peut espérer, il est vrai, qu'un changement d'enseignement n'empêchera pas un professeur de droit international de poursuivre le cours de ses études. Dans la plupart des cas, cette espérance sera illusoire, car il me paraît que c'est trop demander aux forces d'un professeur que de vouloir qu'il cumule les lourdes charges d'un enseignement nouveau avec les travaux étendus qu'impose l'étude du droit international. Une réforme est donc à faire. Pour que les professeurs français de droit international donnent tout ce que l'on est en droit d'attendre de leur zèle et de leurs efforts, pour qu'ils constituent une école au moins égale en réputation à ces écoles étrangères dont le nom est dans toutes les bouches, il est indispensable de les maintenir dans leur enseignement et de leur permettre de devenir de véritables spécialistes. Cette demande est trop conforme aux exigences de la science et aux tendances de l'esprit moderne pour ne pas être écoutée. Il ne m'appartient pas de définir les moyens par lesquels on pourra atteindre ce but. Il y en a plusieurs : que l'on choisisse celui qu'on voudra, l'essentiel est que l'on agisse, car il y a là une réforme nécessaire. Un projet

de décret avait été préparé il y a un an environ, et communiqué aux Facultés sous le ministère de M. Fallières : il tendait à substituer à la titularisation par enseignement, la titularisation personnelle. Il paraît qu'il a suscité de graves critiques, car il n'a pas été suivi d'effet. Pour nous, professeurs de droit international, nous ne pouvons que le regretter, car il aurait résolu d'une façon juste et pratique cette grosse difficulté.

Telle est l'innovation capitale qu'il faudrait réaliser. Nous ajouterons qu'il serait souhaitable qu'il s'établît entre professeurs français de droit international des communications périodiques destinées à faciliter l'échange de leurs idées. Il est à remarquer que le professeur de droit international est très généralement seul dans sa Faculté à étudier cette branche de la science. Cette situation n'est pas pour lui sans danger, car, dans un ordre de connaissances purement rationnel comme celui-ci, il peut toujours craindre de s'égarer, et est exposé à mettre beaucoup de temps et de peine à reconnaître une vérité que quelques minutes d'entretien auraient fait briller devant lui. C'est un service que les livres les mieux faits sont trop souvent impuissants à rendre. Nous exposons ici nos appréhensions personnelles et réputons nos collègues bien heureux s'ils ne les partagent pas. De plus, un travail poursuivi en commun, à époques réglées et aussi voisines que le permettraient les exigences du service, accélérerait la marche générale de la science et, nous en sommes convaincu, aboutirait à la formation d'une école française de droit international. Nous souhaitons vivement la formation de cette école, non seulement pour l'honneur de notre patrie, mais surtout parce que les doctrines étrangères les plus réputées manquent en général de netteté, de clarté, de ces qualités qui sont le propre de l'esprit français, et qu'une école nationale saurait sans doute leur donner.

Il ne paraît pas que l'initiative individuelle soit assez puissante chez nous pour opérer ce travail de concentration; mais d'autre part, nous pensons que toute proposition de ce genre faite par ceux à qui est commis le soin de diriger notre enseignement supérieur, rencontrerait dans les Facultés une chaleureuse adhésion, et serait suivie du plus heureux effet.

Tels sont nos vœux. Ils nous sont inspirés par les seuls intérêts de la science, et nous espérons à ce titre les voir bientôt réalisés.

PILLET.

L'ÉQUIVALENCE INTERNATIONALE

DES ÉTUDES ET DES GRADES

RAPPORT PRÉSENTÉ AU CONSEIL GÉNÉRAL DES FACULTÉS DE PARIS,

par M. BUFNOIR.

Le Congrès international de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire, réuni à Paris au mois d'août de l'année dernière, saisi de la question de l'équivalence internationale des études et des grades, a émis les trois vœux suivants :

1° Il y a lieu de maintenir ou d'établir l'équivalence internationale des diplômes ou certificats constatant les études d'enseignement secondaire exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur.

2° Il y a lieu de recommander, comme une pratique internationale utile, la concession aux étudiants du droit d'accomplir dans une Université étrangère une partie de leur temps de scolarité.

3° Il y a lieu d'accorder, après appréciation des titres produits, et sans distinction de nationalité, l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades au point de vue scientifique, et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

Le Conseil général, désireux de contribuer pour sa part à préparer et à hâter dans la mesure du possible la réalisation de ces vœux, a constitué une commission chargée d'examiner dans quelle mesure ils reçoivent dès à présent satisfaction en France, et de rechercher par quels moyens pratiques on pourrait leur donner, s'il y a lieu, une satisfaction plus complète. J'ai l'honneur de soumettre au Conseil le résultat des délibérations de la commission.

La commission a été unanime à reconnaître qu'il y a de sérieux avantages à faciliter et à favoriser de pays à pays l'admission réciproque des étrangers aux études d'enseignement supérieur. Elle pense que la France en particulier a tout intérêt, d'une part à attirer dans ses Facultés et ses Écoles d'enseignement supérieur une clientèle étrangère qui peut contribuer à étendre son influence au dehors, et d'autre part à faciliter à ses nationaux la fréquentation des Universités étrangères.

Mais elle considère que les satisfactions à donner à ce double intérêt doivent se concilier avec la nécessité de maintenir la valeur des grades et le niveau des études d'enseignement supérieur en France. Cette conciliation lui paraît d'autant plus nécessaire que les grades décernés par les Facultés françaises n'ont pas seulement une valeur scientifique,

mais qu'ils ouvrent l'accès de certaines fonctions et de certaines professions. Cela impose une grande prudence, soit au point de vue des conditions exigées des étrangers qui se présentent pour faire en France des études d'enseignement supérieur, soit au point de vue de la valeur qu'il convient d'accorder en France aux études déjà faites et aux grades déjà acquis à l'étranger. Naturellement il y a lieu de prévoir que des réserves de même ordre pourraient se produire de la part des pays autres que la France où la question serait présentée dans les mêmes termes.

Telles sont les considérations qui nous ont servi de point de départ pour l'examen que nous avions à faire des trois vœux adoptés par le Congrès.

I

Le premier concerne l'établissement de l'équivalence internationale des certificats ou diplômes constatant les études d'enseignement secondaire considérées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur. Voici à cet égard quel est l'état de choses actuel. En France, et autant qu'on peut le croire il en est de même partout, les étrangers sont admis au même titre et dans les mêmes conditions que les nationaux dans les établissements d'enseignement supérieur de tout ordre, et ils peuvent y prendre les grades universitaires. Les rapports annuels du Conseil général constatent en effet, dans les Facultés de Paris, la présence d'un nombre assez considérable d'élèves étrangers, dont les uns se proposent d'utiliser en France même leurs connaissances et leurs grades, tandis que les autres en tireront dans leur pays tels avantages qu'il appartiendra. Il en est parmi eux, particulièrement à la Faculté de droit, qui ne recherchent point nos grades et se bornent à suivre l'enseignement, en nous demandant la constatation officielle du temps de scolarité qu'ils ont accompli chez nous. A ceux-là nous ouvrons nos portes sans aucune condition; toutes facilités leur sont données pour suivre les cours, et les professeurs leur délivrent les certificats d'assiduité qu'ils peuvent avoir besoin de produire dans leur pays. Quant à ceux qui recherchent nos grades, ils doivent satisfaire aux mêmes conditions que les étudiants français, et en principe ils sont tenus de produire, comme ces derniers, un diplôme de bachelier de tel ou tel ordre, suivant la Faculté où ils demandent à être inscrits. Mais dès maintenant on est dans l'usage d'accorder, sur demande individuelle, ce qu'on appelle l'équivalence ou la dispense des baccalauréats français aux étrangers qui produisent sous une forme quelconque l'attestation ou la justification d'études correspondant à nos divers programmes d'enseignement secondaire. Les documents communiqués à la commission montrent avec quelle largeur d'esprit les corps compétents, en France, examinent les demandes de ce genre et y font droit. On peut affirmer particulièrement que pour le baccalauréat ès lettres exigé à l'entrée des Facultés de droit et de médecine, l'équivalence est accordée pour ainsi dire de droit à tout diplôme ou certificat d'études secondaires étranger ayant un caractère officiel et ouvrant dans le pays où il a été délivré l'accès des études juridiques ou médicales. A défaut de titres ayant ce caractère et spécialement

lorsque les certificats ne contiennent aucune attestation d'étude des langues anciennes, l'équivalence ou la dispense du baccalauréat ès lettres est encore accordée après un examen sommaire auquel est soumis le candidat et portant notamment sur la langue latine dont la connaissance est jugée, chez nous, indispensable pour suivre l'enseignement des Facultés de droit et de médecine.

On voit par là que la pratique des Facultés et de l'administration supérieure est allée en France au-devant des vœux du Congrès international de l'enseignement sur cette première branche de la question de l'équivalence internationale des études et des grades. Cette pratique est même en fait plus libérale que ne l'était un remarquable arrêté de l'ancien Conseil royal de l'Université, du 4 août 1829, concernant la Faculté de droit de Strasbourg. Cet arrêté admettait les étrangers à faire, dans cette Faculté, des études constatées par les mêmes examens que ceux auxquels étaient soumis les nationaux, en faisant simplement preuve des études et des examens préalables exigés dans leur propre pays pour y être admis dans les Facultés du même ordre. Seulement il y mettait cette réserve que les certificats d'examens subis dans ces conditions ne conféreraient aucun droit en France. Les équivalences ou dispenses des divers baccalauréats accordées aujourd'hui ne comportent aucune restriction de ce genre et entraînent, au profit de ceux qui les ont obtenues, le droit d'acquérir des diplômes pleinement assimilés à ceux qui sont acquis dans les conditions rigoureuses déterminées par nos règlements. Il n'y a donc pas lieu de demander, comme on a pu y songer, que cet arrêté de 1829 soit relevé et généralisé en l'étendant à toutes les Facultés. Ce ne serait pas faire un pas en avant, ce serait revenir en arrière : offrir aux étrangers des diplômes discrédités par la restriction mise à leurs effets ne serait assurément pas un bon moyen de les attirer dans nos Facultés. La pratique actuelle vaut mieux. Il suffira de s'y tenir, en faisant remarquer que le projet de loi sur la création d'Universités régionales reconnaît à ces Universités le droit de créer et d'accorder, dans les conditions qu'elles détermineront, des grades d'ordre purement scientifique. Cette mesure pourra sans doute profiter aux étrangers qui ne se trouveront pas dans les conditions normales pour obtenir les grades que délivrent aujourd'hui les Facultés françaises.

II

La commission pense que le Conseil doit s'associer, mais sous quelques réserves prudentes, au deuxième vœu du Congrès tendant à recommander comme une pratique internationale utile la concession aux étudiants du droit d'accomplir dans une Université étrangère une partie de leur temps de scolarité.

S'il est important pour nous d'attirer et de retenir en France les étudiants étrangers, il ne l'est pas moins de donner à notre jeunesse la possibilité de fréquenter les Universités étrangères. Il ne paraît pas nécessaire d'insister ici sur les raisons d'ordre scientifique et aussi d'ordre moral et politique qui doivent solliciter nos étudiants à aller prendre contact avec la jeunesse étrangère autant qu'avec la science et l'enseignement étrangers, et à se familiariser avec les langues étran-

gères dont la vulgarisation se fait si lentement chez nous. Il y a cependant, quand on arrive à l'application, certaines précautions nécessaires à prendre. On conçoit que le *desideratum* exprimé par le vœu du Congrès soit d'une réalisation relativement facile dans les Universités où la *Lernfreiheit* laisse aux étudiants la direction de leurs études, en les astreignant tout au plus à justifier d'un certain nombre d'heures d'assiduité par semaine, et où on ne leur impose aucun examen destiné à contrôler, année par année, les résultats obtenus. Tel est le régime des Universités allemandes. Même chez nous, s'il s'agit des Facultés des sciences et des lettres, les élèves boursiers mis à part, les candidats à la licence, et mieux encore les aspirants au doctorat, jouissent en fait de la liberté la plus absolue pour s'y préparer où il leur plaît et comme il leur plaît. Il n'y a pas pour eux de scolarité obligatoire, et rien ne les empêche, s'ils le jugent bon, de fréquenter les Universités étrangères.

La scolarité obligatoire se rencontre au contraire dans nos Facultés de droit et de médecine et à l'École supérieure de pharmacie. Là, les études sont coordonnées suivant une méthode déterminée, et elles trouvent leur sanction dans des examens annuels coordonnés eux-mêmes de manière à correspondre à l'enseignement donné dans chaque année. On peut, pour les étudiants de ces Facultés, se demander s'il n'y aurait pas quelque danger à leur permettre de déserter pour un temps plus ou moins long un régime d'études sagement combiné, à les abandonner, sous prétexte de liberté scientifique, aux caprices d'une sorte de dilettantisme dont le résultat le plus clair serait souvent d'aboutir à la préparation des examens par les manuels.

La question ainsi posée n'est pas nouvelle pour le Conseil, à qui elle avait été soumise par la circulaire ministérielle du 18 mai 1886. Il l'avait dès lors sagement résolue, conformément au très remarquable rapport de M. Labbé, en décidant que la liberté doit en principe être laissée à nos étudiants d'accomplir dans une Université étrangère une partie de leur temps de scolarité, mais qu'ils ne doivent user de cette liberté que sous le contrôle et la tutelle de la Faculté dont ils relèvent. C'est elle qui appréciera si l'étudiant, soit à raison de ses qualités d'esprit et de ses aptitudes, soit à raison du point où ses études sont parvenues, sera en mesure de tirer un profit véritable de son séjour dans une Université étrangère. C'est elle aussi qui continuera à le diriger en exerçant son contrôle sur le choix de l'Université où il devra se rendre et même des enseignements qu'il y devra suivre, sous la condition d'en justifier à son retour.

La commission ne peut que proposer au Conseil de maintenir sa décision antérieure, en exprimant de nouveau le désir que les Facultés encouragent, autant qu'il dépendra d'elles, en prenant les précautions qu'exige le bien des études, ces déplacements universitaires de nos étudiants. Il va de soi d'ailleurs qu'avec les précautions indiquées, le bénéfice de la mesure pourrait être étendu aux boursiers des Facultés des lettres et des Facultés des sciences. Déjà, d'après les renseignements recueillis par la commission, la Faculté des lettres de Paris est entrée dans cette voie. On doit désirer que l'exemple soit suivi.

III

Le troisième vœu adopté par le Congrès de l'enseignement concerne l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades constatant des études d'enseignement supérieur déjà faites. Le Congrès estime qu'il y a lieu d'admettre, après appréciation des titres produits, cette équivalence au point de vue scientifique et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

Il n'est donc pas question ici d'une équivalence à concéder au point de vue de la valeur professionnelle qui pourrait être attachée au grade ou diplôme constatant des études parvenues à leur achèvement. On suppose des études commencées, mais non encore conduites à leur dernier terme et que l'étudiant voudrait achever, par exemple, à l'étranger, après les avoir poussées jusqu'à un certain point dans son pays.

Il y aurait à l'établissement de cette équivalence, si elle est possible, le même intérêt que pour l'équivalence des études d'enseignement secondaire : l'intérêt qu'a chaque pays à accueillir les étrangers dans ses hautes écoles et à accroître ainsi sa clientèle et par suite son influence et son autorité scientifiques.

Mais ici les objections sont plus graves ; il ne s'agit plus d'études en quelque sorte préparatoires et préliminaires, mais d'études faisant partie d'un ensemble de connaissances qui seront constatées par un diplôme ou certificat final.

L'équivalence ne saurait être accordée que si les connaissances déjà acquises de part et d'autre sont sensiblement les mêmes, à moins que les études subséquentes ne soient combinées de manière à combler les lacunes. Il y a en effet des précautions à prendre contre un calcul tendant à obtenir à trop bon compte, en se soumettant à une épreuve finale peut-être un peu restreinte, un diplôme de bon renom, sans avoir en réalité l'instruction qu'il suppose et qui aurait dû être constatée par un ensemble d'épreuves antérieures.

Aussi le Congrès a-t-il compris qu'au point de vue où nous sommes placés, on ne saurait parler d'une équivalence à établir *a priori*, en termes généraux. Il a seulement exprimé le désir de voir s'établir ou se généraliser l'usage d'accorder l'équivalence en connaissance de cause, après examen, dans chaque cas particulier, des titres ou certificats produits. — Y a-t-il, dans ces termes, quelque inconvénient à lui donner satisfaction ?

S'il ne s'agissait que d'une dispense du temps d'études, sauf à subir la série des examens, la proposition ne rencontrerait sans doute pas beaucoup d'objections.

Les objections surgissent au contraire dès qu'il est question d'admettre comme suffisamment probants les certificats étrangers constatant les résultats des études antérieurement faites.

Il ne paraît pas cependant que l'on conteste, en principe, le droit du ministre d'accorder l'équivalence dans ces conditions ; mais, en fait, dans l'état actuel, toutes nos Facultés ne se prêtent pas également, quand elles sont consultées, à reconnaître l'opportunité de l'usage que le ministre pourrait vouloir faire de son droit.

Les documents fournis par la Faculté de théologie protestante, pour

les cinq dernières années, montrent que dans cet ordre d'enseignement les équivalences du temps d'études faites à l'étranger et même les équivalences de grades sont dès maintenant accordées ou refusées en connaissance de cause.

A la Faculté de droit, l'usage actuel paraît être de ne pas accorder d'équivalence de grade, mais seulement une dispense proportionnelle de temps d'études. Du moins on ne trouve pas de décision différente dans les documents relatifs aux cinq dernières années. C'est là une jurisprudence établie à raison surtout de la difficulté d'apprécier la valeur vraie des diplômes émanés de telle ou telle Université étrangère, et il faut avouer que l'expérience résultant des examens subis ensuite du refus d'équivalence justifie très souvent ce refus. On pourrait même alléguer qu'en réalité l'équivalence ne peut guère exister, la différence de législation excluant le plus souvent l'identité des études juridiques dans des pays différents. Cette considération toutefois, quelque valeur qu'on lui accorde, conduirait tout au plus à exiger, suivant les cas, un examen complémentaire avant d'accorder l'équivalence, et non à faire recommencer toute la série des examens antérieurs. Au fond et en fait, elle n'a pas une grande portée, car si on se place dans l'hypothèse la plus intéressante, celle d'une demande d'équivalence du diplôme de licencié en droit en vue des études de doctorat, on est amené à reconnaître que les conditions et les épreuves multiples auxquelles est soumise l'obtention du grade de docteur en droit se suffisent à elles-mêmes et permettent de négliger quelques lacunes ou quelques divergences dans les études de licence. On peut donc conclure que dans les Facultés de droit il n'y a pas de raison de principe pour refuser l'équivalence des études déjà faites, mais seulement des difficultés de fait pour apprécier la valeur comparée des titres produits et des certificats d'examen ou des diplômes français correspondant à une même durée d'études.

Pour la Faculté de médecine, il ne peut être question, à parler exactement, d'une équivalence de grade, puisqu'elle n'en délivre pas d'autre que celui de docteur, mais seulement de l'équivalence et par suite de la dispense des examens déjà subis. A cet égard M. le doyen de la Faculté de médecine estime qu'on doit se montrer très réservé; que si l'équivalence peut être admise, après vérification sérieuse, pour les examens portant sur certaines sciences auxiliaires, elle ne saurait l'être pour ceux qui doivent constater la pleine possession des connaissances qui sont la base de la science médicale, telles que l'anatomie et la pathologie. Il n'admettrait d'exception que pour les Universités qui auraient adopté exactement le régime d'études institué dans les Facultés françaises. C'est aujourd'hui le cas de la Roumanie. Cette réserve peut paraître légitime, car, quelque effort qu'on fasse, il est difficile ici de séparer le côté scientifique du côté professionnel de la question. Les examens de médecine se suivent dans une coordination calculée pour aboutir au diplôme de docteur qui donnera le droit d'exercer la profession médicale : reconnaître que les examens subis à l'étranger pourraient être tenus pour subis en France, c'est en réalité reconnaître comme suffisamment prouvée par des certificats étrangers une partie plus ou moins considérable des connaissances exigées en France pour y être admis à la pratique médicale.

La Faculté des lettres et celle des sciences sembleraient devoir

s'accorder facilement sur la solution à donner à la question qui se présente, pour l'une et pour l'autre, en termes identiques. Pour l'une et pour l'autre il s'agit de l'équivalence à établir entre tel ou tel diplôme ou certificat étranger, et l'une ou l'autre des licences qu'elles délivrent, équivalence n'ayant d'autre effet que d'autoriser celui qui l'obtiendrait à poursuivre l'acquisition du grade de docteur, ou peut-être, si l'on veut sortir du domaine exclusif des Facultés, à se présenter à un concours d'agrégation. En fait, cependant, il y a entre elles désaccord complet. La Faculté des sciences se montre très disposée à admettre non seulement l'équivalence, mais même la dispense d'une licence en vue du doctorat. Des documents qu'elle a communiqués, il résulte que de 1876 à 1889 quatorze demandes de ce genre ont été formées, soit par des Français, soit par des étrangers, dont neuf ont été accueillies. — La Faculté des lettres se déclare au contraire hostile à toute concession d'équivalence de la licence en vue du doctorat sur l'allégation d'études faites et d'examens passés à l'étranger. La raison, très plausible, alléguée par la Faculté pour motiver sa résistance, c'est que les épreuves du doctorat, très spéciales et réduites à deux thèses, ne se suffisent pas par elles-mêmes, et que le doctorat ès lettres emprunte une grande partie de sa valeur à la licence qui a dû être préalablement obtenue.

Cette objection n'aurait plus la même portée s'il s'agissait d'accorder l'équivalence de la licence pour l'admission aux concours d'agrégation, car on peut bien dire que les épreuves de ces concours valent par elles-mêmes et constituent la meilleure garantie contre les erreurs possibles dans l'octroi de l'équivalence. Même s'il s'agit du doctorat, on peut remarquer que si, comme nous le supposons, l'équivalence doit être subordonnée à une appréciation sérieuse des titres produits, l'adoption du vœu émis par le Congrès ne présente pas d'inconvénients et qu'il y en aurait peut-être à formuler *a priori* une fin de non-recevoir absolue. N'est-il pas téméraire de se lier les mains en décidant qu'en aucun cas un diplôme étranger ne pourra être tenu pour l'équivalent de la licence ès lettres française ?

Ce qui semble préoccuper particulièrement les Facultés qui résistent en fait aujourd'hui et qui, pour l'avenir, paraissent disposées à résister en droit à toute concession d'équivalence sur le terrain où nous sommes maintenant placés, c'est la crainte que l'administration supérieure, à qui appartiendrait en définitive la décision, n'ait pas toujours la résolution ou mieux la liberté nécessaire pour résister à certaines sollicitations avec lesquelles il est difficile de discuter. A cet égard, le danger n'est pas le même à l'étranger, où les Universités statuent sur ces questions dans la plénitude de leur indépendance.

On peut reconnaître qu'il y a là une idée juste et qu'il importe, en effet, d'armer l'administration supérieure contre des concessions auxquelles elle ne serait pas toujours maîtresse de résister. Mais il n'est pas nécessaire pour cela d'ériger en règle l'impossibilité d'accorder, au point de vue scientifique, les équivalences de grades déjà acquis ou d'examens déjà subis à l'étranger dans le domaine de l'enseignement supérieur. Certaines Facultés, notamment les Facultés de théologie protestante, s'accommoderaient sans doute difficilement de cette sorte de dogme, et quant à établir entre les diverses Facultés une différence de principe à cet égard, il n'y faut pas songer, pas plus qu'il ne faut songer à demander

à l'administration supérieure d'abdiquer une prérogative dont elle se considère comme investie. Il semble qu'on pourrait tout concilier en acceptant le vœu émis par le Congrès, vœu très modéré, puisqu'il réserve prudemment pour chaque cas l'appréciation des titres produits, mais en ajoutant que, pour la France, l'équivalence ne pourrait être accordée que sur l'avis conforme de la Faculté compétente.

Telle est la solution que la commission propose au Conseil d'adopter. Dans sa pensée, le bénéfice de cette solution ne serait pas limité aux étrangers venant continuer leurs études en France. Il n'y aurait pas de bonne raison pour ne pas en faire profiter les Français que des circonstances jugées légitimes auraient amenés à commencer des études dans une Université étrangère ; suivant la formule adoptée par le Congrès, la règle devrait s'appliquer *sans distinction de nationalité*.

Enfin la commission pense qu'il y aurait lieu de supprimer les perceptions fiscales établies en France par le décret du 22 août 1854, art. 5, comme condition des équivalences de grades ou d'études. Ces exigences onéreuses et plus vexatoires encore qu'onéreuses, motivées sur un faux prétexte d'égalité entre Français et étrangers, aboutissent en définitive à faire payer un enseignement qui n'a pas été donné, des examens qui n'ont pas été subis et un diplôme qui n'est pas délivré. Le profit pour le Trésor est bien mince. Pour toutes les Facultés et pour l'École supérieure de pharmacie de Paris, il représente une moyenne annuelle de 30 à 35 000 francs, calculée sur les cinq dernières années. Il en résulte cependant une gêne sérieuse qui éloigne de nos établissements d'enseignement supérieur une partie des étrangers qui seraient disposés à venir à nous. Les dispenses que l'art. 6 du décret autorise le ministre à accorder n'interviennent qu'assez rarement et même sont sans doute rarement demandées. Ceux qui pourraient les obtenir s'abstiennent le plus souvent de les solliciter, jugeant peut-être qu'il y a quelque chose d'humiliant dans les justifications qu'ils doivent produire. Nous vous proposons donc de demander aux pouvoirs publics l'abrogation de la disposition fiscale du décret de 1854, et, en attendant, de prier M. le ministre de vouloir bien user le plus largement possible de la faculté qui lui est laissée d'accorder la remise des droits.

Le Conseil, se référant aux observations et aux motifs exposés dans le rapport qui précède, a émis, dans sa séance du 21 juillet 1890, les avis suivants :

1° En ce qui concerne l'équivalence des diplômes et certificats constatant des études d'enseignement secondaire faites à l'étranger, pour l'admission aux études d'enseignement supérieur en France ;

Il suffit de maintenir la pratique très libérale dès à présent suivie et qui, mieux que tout autre système, donne satisfaction au vœu du Congrès international de 1889, sans sacrifier les garanties nécessaires pour prévenir l'abaissement du niveau des études.

Une satisfaction plus complète pourra d'ailleurs être donnée à ce vœu, grâce à la faculté accordée aux futures Universités de créer des diplômes d'ordre purement scientifique et de les accorder aux conditions qu'elles détermineront.

2° En ce qui concerne les facilités à accorder aux étudiants pour accomplir une partie de leur temps de scolarité dans une Université étrangère;

Les Facultés qui le jugeront utile doivent pouvoir accorder à cet égard les autorisations qu'elles estimeront compatibles avec le bien et la régularité des études.

3° En ce qui concerne les diplômes et certificats constatant des études d'enseignement supérieur déjà faites et des grades déjà obtenus à l'étranger;

Ces diplômes ou certificats doivent pouvoir, sur l'avis conforme de la Faculté compétente, être déclarés équivalents aux diplômes, certificats ou grades français correspondants, mais au point de vue scientifique seulement et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

4° Les équivalences accordées aux diplômes ou certificats d'études étrangers à l'effet d'autoriser ceux qui les obtiennent à faire ou à continuer en France des études d'enseignement supérieur, doivent cesser d'être assujetties au paiement des droits établis par l'art. 5 du décret du 22 août 1854 et, en attendant la suppression de ces droits, il y a lieu de prier M. le ministre d'user le plus largement possible de la faculté d'en accorder la remise en vertu de l'art. 6 du même décret.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Un de nos plus éminents collaborateurs, M. Lorenz de Stein, un des principaux économistes allemands et autrichiens, vient de mourir à l'âge de soixante-seize ans.

Né dans le Holstein, il fut appelé à Vienne vers 1854 par le ministre des finances, baron de Bruck, qui cherchait des collaborateurs pour ses plans de réforme et d'organisation administrative. M. de Stein, qui s'était déjà acquis une certaine réputation comme auteur de traités et de brochures, refusa la position qui lui était offerte au ministère, mais il accepta la chaire d'économie sociale et politique à l'Université de Vienne, et, favorisé par de brillantes qualités oratoires, il remplit ce poste avec beaucoup d'éclat pendant plus de trente ans.

M. Lorenz de Stein, qui était correspondant étranger de l'Institut de France (Académie des sciences morales et politiques), était l'un des chefs de la nouvelle école d'économie nationale allemande. Il s'occupait avec prédilection de la science du droit politique et administratif et des finances publiques.

L'UNIVERSITÉ ET LA DISCIPLINE NOUVELLE

Les élèves du lycée Janson-de-Sailly ont entendu cette année de belles allocutions. M. Léon Robert, l'éminent inspecteur général de l'instruction publique, qui présidait la distribution des prix, a charmé son jeune auditoire par de judicieuses et spirituelles réflexions sur les fêtes du *Lendit*.

« Ces belles fêtes scolaires du Lendit sont bien nouvelles et pourtant si bien en harmonie avec notre tempérament national que l'on s'étonne vraiment d'avoir attendu si longtemps pour les inaugurer chez nous.

En vous voyant au Bois de Boulogne, ce bon, ce cher et hospitalier voisin, en vous voyant par le grand soleil poursuivre vos courses sur les pelouses ou diriger vos canots sur les lacs, je songeais, non sans quelque mélancolique retour, aux écoliers du temps passé, à nos maussades promenades d'autrefois, en rangs silencieux et serrés, tout le long des boulevards poudreux.

Vous l'avouerai-je même, je n'étais pas spectateur impartial de vos brillants combats, j'en prenais aussi ma part, hélas! par la pensée seulement, par le désir secret de vous voir triompher.

J'ai tout près de moi, à mon foyer, deux de vos plus jeunes camarades, qui seront mon excuse, si l'on me reproche jamais d'avoir une tendresse de cœur pour le lycée Janson-de-Sailly. Ils sont trop petits encore pour contribuer à vos victoires, mais ils s'y préparent, ils *s'entraînent*, ils rêvent de devenir sérieux champions; et avec quelle pas-

sion ils assistaient aux exercices des grands! Ils m'ont familiarisé avec votre vocabulaire : thèque, gouret, courses de fond, de vitesse, match, football et tous ces termes, d'aspect trop souvent britannique, dont vos aînés ignoraient jusqu'à l'existence. Quelles inquiétudes quand vous perdiez des points! Mais quel bonheur quand le lycée fut proclamé victorieux et quand pour une seconde année on lui confia la garde de la Coupe d'honneur!

Soyez donc encore aujourd'hui félicités, jeunes élèves. Ce sont là des joies vivifiantes : cette coupe, elle représente la discipline acceptée, l'effort soutenu, la lutte ardente et loyale, tout un ensemble de sentiments généreux et désintéressés qui sont la parure de la jeunesse.

Je n'ignore pas que votre entrain pour les jeux physiques, d'abord encouragé par tout le monde, a fait naître déjà quelques inquiétudes. On a parlé d'excès dans cette fougue juvénile, on a murmuré un gros mot, pas britannique cette fois, qui rime plus ou moins richement avec *canotage*, qui circule autour des théâtres et signifie, si je ne me trompe, amour exagéré de la publicité.

La publicité, est-ce vous qui l'avez recherchée? P.-L. Courier l'a dit : « C'est la lettre moulée qui met le monde à mal », et P.-L. Courier écrivait avant l'invention de la presse à cinq centimes. Est-ce votre faute si vos rallye-paper ne sauraient s'accommoder du huis-clos? Si les reporters inévitables les ont surpris et en ont fait une ample matière à *copie*? Trop heureux s'ils ne commettaient jamais de plus dangereuses ou plus fastidieuses indiscrétions! Non, vous ne provoquerez autour de jeux d'écoliers ni le bruit ni la réclame, puisqu'il faut l'appeler par son nom. Sans doute on a toujours raison de craindre les engouements subits qui amènent les rapides défaillances, mais vous saurez rester dans la juste mesure et dissiper les appréhensions.

Pour moi, je ne les partage point. Faire une bonne partie de ballon en plein air, cela vaut mieux que de s'aller passionner pour un torero espagnol et feindre d'admirer s'il sait bien, sans tuer le taureau, faire couler le sang du pauvre animal rendu inoffensif. Courir comme vous, en personne, cela est plus sain que de regarder courir des chevaux, quand ils courent, que d'organiser des émeutes au pesage et des insurrections sur la piste. Garder ses économies pour renouveler le crocket, cela est plus sûr que de les risquer dans les ténébreux hasards du pari mutuel. Jouer avec ses amis, lutter avec ses camarades, vivre entre soi, entre braves garçons, cela est meilleur et plus prudent que de lier connaissance avec les messieurs cosmopolites et suspects qui tiennent leur comptabilité, en partie simple, derrière les tribunes de Longchamps. »

Notre collaborateur, M. E. Stropeno, a entretenu le même public d'un sujet fort intéressant : « la discipline au lycée. » Voici la conclusion de ce remarquable travail :

« Jeunes gens qui bientôt serez des hommes, et qui devez être des hommes libres, loin de vous ces bandelettes où l'on enserre la volonté, comme une momie froide et desséchée! Ce que nous voulons de vous, ce n'est pas vous courber de force sous un joug servile, mais vous préparer à la liberté par la pratique de la discipline affranchie. « Le respect est nécessaire, même dans la liberté, surtout dans la liberté »; mais quel respect? « Cette sorte de respect que vous éprouverez toute votre

vie pour les grandes choses, et qui, au lieu de dégrader l'âme, l'améliore et l'élève (1). »

« L'homme libre dit Platon (2), ne doit rien apprendre en esclave. Les leçons qui entrent de force dans l'âme n'y demeurent point... Ainsi, bannis toute violence des études des enfants. »

A l'œuvre donc, jeunes élèves! Conspirez avec vos familles, avec vos maîtres, à la formation de vos caractères, de vos consciences. Entraînez-vous, pour user d'un langage qui vous est devenu familier. Vous avez montré récemment de quelle énergie vous êtes capables pour discipliner vos muscles, rompre vos jeunes corps à l'effort méthodique et prolongé qui donne la victoire dans l'arène des jeux physiques. La coupe d'honneur et le drapeau portent témoignage de ce que vous savez endurer pour vous assurer un si brillant triomphe.

Celui que je vous propose est moins retentissant : il n'en est point de plus enviable. Il est question de vous vaincre vous-mêmes, de triompher, avant la punition, des motifs de la punition; ou si enfin la légèreté, pour un temps, a été la plus forte, de subir, avec le sentiment des réparations nécessaires, la conséquence logique de vos erreurs. « Il n'y a de durable et de salutaire, selon la parole magistrale de M. Gréard (3), que le sentiment de la faute attaché d'une main sûre à la conscience du coupable.

Développez en vous la conscience, disciplinez votre volonté. Ainsi vous vous assurerez le bénéfice complet de l'éducation que vous recevez ici. « L'éducation publique, dit le maître éminent que j'aime à citer, en même temps qu'elle inculque à l'enfant les idées d'égalité, de tolérance, de loyauté, de justice, de respect pour la supériorité de l'intelligence et du caractère, de solidarité, qui sont comme le viatique du monde moderne, lui crée par l'habitude de la règle, du travail, de l'effort aisément soutenu, de la vie morale puisée aux mêmes sources, le tempérament d'esprit et de cœur qui lui permettra d'en soutenir les épreuves (4). »

Songez-y : le résultat de cet effort exercé avec suite sur vous-mêmes ne sera pas uniquement de faire de vous de bons et d'aimables élèves; non, la discipline n'est pas un bien qui ne serve qu'au collège; c'est, suivant la forte parole de l'historien grec, un « κτῆμα ἐς ἀεὶ (5) », une possession durable, un capital solide dont les intérêts accumulés seront le trésor de votre vie tout entière.

Au sortir du lycée, vous serez soumis à une discipline plus étroite et plus formelle, celle du régiment. Salutaire école, où tous passeront, où vos maîtres eux-mêmes auront, de bon cœur, dans le rang, pratiqué l'obéissance que plus tard ils réclameront de vous.

Commencez dès maintenant, en vous soumettant avec joie aux sujétions indispensables du lycée, à déterminer votre volonté au sacrifice entier de vous-mêmes que la France réclame de ses fils. Rien n'est dur, rien n'est intolérable, lorsqu'il s'agit de servir son pays, et nulle règle

(1) Jules Simon, *op. cit.*, p. 11-12.
(2) Platon, *Repub.*, livre VII.
(3) Gréard, *op. cit.*, II, p. 189.
(4) Id. *Ibid.*, p. 209.
(5) Thucydide, I, 23.

aussi n'est trop austère pour celui qui, dès ses jeunes années, s'est accoutumé à comprendre et à accepter la nécessité de la règle.

Plus tard enfin, rendus à l'indépendance de la vie civile, et appelés à prendre une part active et consciente au gouvernement du peuple par le peuple, vous saurez porter sur la place publique les habitudes d'ordre et de respect dont la discipline scolaire aura fait lever le germe dans vos âmes. Vous ne serez pas de ces frondeurs obstinés, amoureux du désordre, railleurs amers de l'autorité, contempteurs jurés de tout ce qui s'élève au-dessus du vulgaire niveau. Vous aimerez, vous soutiendrez le gouvernement de la France ; vous ne croirez pas, comme faisaient, dit-on, les mauvais écoliers du temps jadis, qu'il soit toujours spirituel d'être de l'opposition.

Ainsi vous répondrez à la sollicitude de l'Université qui, non contente de travailler sans relâche au perfectionnement de ses méthodes, veut vous soumettre à son enseignement, non par les entraves d'une discipline étroite, mais en faisant circuler dans vos lycées plus d'air, plus de lumière, un souffle toujours plus généreux de liberté. Par là elle estime qu'elle sert bien la France ; et, en conviant ses élèves à répondre à ses efforts, en les exhortant à suivre sa discipline, elle a la ferme assurance de préparer de bons et utiles serviteurs à la patrie. »

A Annecy, à la distribution des prix du lycée Berthollet, M. Zeller, recteur de l'Académie, n'a pas craint de critiquer avec beaucoup de finesse et d'à-propos certaines pratiques de l'antique collège chappuisien et d'accorder la préférence au régime plus libéral, plus viril qui tend de plus en plus à prévaloir sur les errements anciens.

« Le règlement disciplinaire du collège fondé par Eustache Chappuis était fort court (1). Il ne contenait que trois articles, mais ils étaient très significatifs. Le premier était ainsi conçu : « Les escholliers tiendront bon et honneste silence en tout temps, à l'estude ou à la *récréation*; parlant sobrement, modestement, en *latin et basse voix*. » Partout les élèves étaient contraints d'avoir une attitude monacale ; ils devaient parler à *basse voix et en latin*, en récréation aussi bien qu'en étude.

Je reconnais volontiers que nos élèves auraient tout bénéfice à cultiver un peu plus le latin, qui était si fort en honneur au collège chappuisien. Mais j'avoue ne point comprendre la nécessité d'observer le silence pendant les récréations. Au lycée Berthollet, les récréations sont très animées et souvent bruyantes, et j'en félicite nos élèves. Quand le temps est beau, on joue au ballon et à maints autres jeux ; on patine en hiver; on s'exerce, en tout temps, à la boxe, à la canne et à l'escrime ; et tout cela ne va point sans beaucoup de mouvement et de bruit, d'exclamations et de cris joyeux.

Le deuxième article du règlement chappuisien n'est pas moins contraire à notre manière de faire. « Les escholliers, dit-il, ne pourront sortir hors des limites et claustures dudict collège. » Eh bien! Messieurs, nous n'avons pas hésité, quant à nous, à permettre à nos *escholliers de sortir hors des limites et claustures du lycée Berthollet*. Les pelouses de l'incomparable promenade du Pâquier, où nos élèves nous

(1) *Extraits des Archives chappuisiennes*, Annecy, 1774. — Le collège d'Annecy a été fondé en 1549.

ont donné hier le spectacle si intéressant de leurs jeux et de leurs joutes, ont été à maintes reprises le théâtre de leurs libres récréations. Les eaux d'azur du lac d'Annecy ont dû souvent être sillonnées par leurs canots pour que nos jeunes rameurs aient pu acquérir la vigueur et la dextérité que vous avez justement admirées pendant la fête du 14 juillet. Nos lycéens ont fait mieux encore : le sac au dos et clairons sonnants, ils ont exploré nos sites les plus pittoresques et escaladé quelques-uns de nos plus hauts sommets,

Le cœur ému, les yeux en fête, et l'âme en joie,

comme l'a dit un de nos hôtes les plus illustres et les plus aimés (1); ils ont respiré à pleins poumons l'air vivifiant de nos montagnes; ils ont admiré de tous leurs yeux nos paysages *imprégnés d'une poésie virgilienne* et les cimes titanesques qui forment la couronne de notre beau lac. Ces promenades et ces excursions, chose nouvelle, chose étonnante, qui a dû faire tressaillir dans leur tombe les régents et pédagogues préposés autrefois à la garde des clôtures chappuisiennes, ils commencent à les faire en compagnie de leurs mères, de leurs parents et de leurs professeurs. Car nous avons convié les familles à se mêler aux jeux et aux distractions de nos élèves, qui font partie intégrante de leur éducation; et je ne voudrais pas oublier de remercier aujourd'hui, au nom de M. le ministre de l'instruction publique, les mères de famille qui ont répondu à notre appel et qui, en prenant part à nos excursions, nous aident si efficacement à donner à leurs enfants des habitudes de politesse et de bon ton.

J'arrive au troisième et dernier article du règlement disciplinaire de l'ancien collège du XVIe siècle. Je me garderai bien d'y contredire. Je reconnais qu'il contient de sages précautions. Mais le luxe même de ces précautions semble prouver que le régime du *latin à basse voix* n'avait pas produit d'aussi heureux résultats qu'on l'espérait. Il s'agit de ce qu'on appelle, en langage de lycéen, les *dégradations*, les dégradations faites au bâtiment, dont la multiplicité est le signe le plus certain, comme il est le plus apparent d'une mauvaise discipline. « Les dicts escholliers ne jetteront aulcune pierre ny aultre object, *pugno, funda aut quovis alio telo*. En quoi les régents et pédagogues tiendront la main. Et aussy auront soin de préserver, pour leur discipline, que les dicts escholliers ny aultres n'escriperont ny picqueront ès édifices, murailles et maisons dudict collège. » Cet article, bien que maintenu dans notre code scolaire, devient de plus en plus inutile au lycée d'Annecy, où les élèves, jusqu'à présent du moins, ne paraissent pas avoir songé à *escripre et picquer ès édifices et murailles*.

M. le ministre de l'instruction publique, appelé récemment à défendre à la tribune du Sénat la discipline de nos établissements, rappelait qu'il venait de visiter un des grands lycées de Paris, l'un de ceux qui sont entrés le plus franchement dans la voie des réformes. « Je demandais au proviseur, dit-il, où en était la discipline. Nous nous promenions dans la cour du lycée : il leva la main, me montra les murs de cette cour où jouent des enfants de quatorze à quinze ans, et me dit :

(1) M. André Theuriet.

Voyez-vous ces moulages des métopes du Parthénon qui garnissent les murs? il y a plus de six ans qu'ils sont là; ils sont absolument intacts; il n'y a pas été touché. » On pourrait faire le même éloge du lycée Berthollet. Après deux ans d'existence, il ne laisse voir encore aucune *dégradation;* il a conservé toute reluisante sa belle parure des premiers jours, et il témoigne, par la fraîcheur de ses murs, que la discipline n'y est pas moins bonne qu'au lycée Janson-de-Sailly.

Ces résultats si consolants, je suis heureux de le proclamer, sont dus à votre excellent proviseur et à ses dévoués collaborateurs qui, dans le cours de cette année classique, ont mérité, à plusieurs reprises, de recevoir des félicitations de M. le ministre. Mais il en revient une part également aux autorités, qui n'ont cessé d'encourager nos efforts, et en particulier à la municipalité d'Annecy, qui vient de nous donner un nouveau témoignage de sa sollicitude en remettant un drapeau, au nom de la ville, à l'Association générale des jeux du lycée Berthollet.

En agissant ainsi, M. le maire ne faisait que suivre l'exemple des magistrats républicains chargés d'administrer cette ville pendant la première Révolution. Appelée par la municipalité à réorganiser le collège chappuisien, la commission des hospices d'Annecy comprit que l'éducation physique devait être la base et le point d'appui de l'éducation morale et intellectuelle. Dès l'an VII, elle prescrivait la plupart des exercices qui sont en honneur aujourd'hui. Comme vous, jeunes élèves, les écoliers de l'an VII étaient associés aux fêtes nationales, *et ils devaient y prendre part par des jeux et des exercices déterminés par les autorités constituées. Les quintidi*, c'est-à-dire les jeudis du calendrier de l'époque, *devaient être employés aux courses, jeux, exercices et manœuvres militaires, à la natation dans la saison favorable, et quelquefois aux occupations de l'agriculture. Les décadi*, les élèves *participaient aux manœuvres des gardes nationales, organisés en compagnies d'Espérance, sous la direction d'un vétéran salarié* (1). Avec la Restauration, hélas! presque tous ces exercices disparurent, y compris les *compagnies d'Espérance*, que vous venez de ressusciter, sous les noms plus modernes de Société d'escrime, de Société de canotage et d'Association générale des jeux.

L'ÉCOLE DES LANGUES ORIENTALES DE BERLIN

M. J. Darmesteter a publié, dans la *Revue politique et littéraire* d'intéressants détails sur l'École des *langues orientales* de Berlin.

L'organisateur et le directeur du séminaire est le docteur Édouard Sachau, professeur ordinaire à l'Université et membre de l'Académie des sciences de Berlin.

M. Sachau, jeune encore, est, sinon le plus connu des orientalistes allemands, du moins le plus complet, celui qui a embrassé dans ses études la plus vaste étendue d'Orient, et sa carrière est symbolique du mouvement qui entraîne à présent l'orientalisme allemand hors de l'ornière théorique. Né en 1845 dans le Schleswig-Holstein, il alla étudier à Kiel, Leipzig et Berlin les langues sémitiques et les langues aryennes. Il alla de là passer deux années dans les bibliothèques de Londres et

(1) *Rapport de la commission des hospices civils.* Annecy, an VII.

d'Oxford : il commença à Oxford le grand catalogue des manuscrits persans qui vient d'être achevé par son compatriote, M. Éthé. A vingt-quatre ans, sa réputation dans les études arabes et aryennes était faite, et l'Université de Vienne lui offrait une chaire. En 1872, M. Sachau commençait à Paris le grand travail auquel son nom est attaché : l'édition et la traduction d'Albiruni...

En 1876, M. Sachau quittait l'Université de Vienne pour professer à celle de Berlin. En 1879, il était envoyé en mission en Syrie et Mésopotamie, et passait près d'une année sur ce vaste champ de découvertes.

Envoyé par le gouvernement de Berlin pour étudier, principalement en France et en Angleterre, l'organisation de l'enseignement pratique des langues orientales, il trouva dans l'école de Paris ce qu'il cherchait, et l'organisation du séminaire allemand reproduit fidèlement l'esprit et la lettre du décret de la Convention du 10 germinal an III.

L'objet de l'école est l'enseignement pratique des langues orientales et « des faits (*realien*) relatifs au domaine géographique correspondant : religion, mœurs et usages, géographie, statistique, histoire moderne ». Le programme comprend :

1° L'enseignement de la grammaire et de la partie du vocabulaire la plus employée dans le commerce quotidien, écrit ou oral ; 2° des exercices dans la langue écrite et parlée ; 3° la pratique des écritures les plus usuelles, d'ordre public et privé ; 4° toutes les connaissances nécessaires pour comprendre le pays et les gens.

Le cours comprend un enseignement théorique donné par des professeurs allemands, et des exercices pratiques dirigés par un répétiteur indigène (*lector*).

L'école est principalement destinée à former des interprètes pour le service étranger, mais elle est ouverte à toutes les classes d'étudiants. Un trait spécial au séminaire, et qui lui donne une supériorité marquée sur notre école, c'est que les examens de sortie sont ouverts, non seulement aux membres de l'école, mais à tous les candidats qui ont étudié dans une autre Université allemande. Les candidats qui ont passé cet examen ont une *préférence* pour les places d'interprète, sans que cette préférence toute morale crée en leur faveur un privilège ou un monopole.

Le séminaire a été ouvert en octobre 1887. Les langues enseignées la première année étaient le chinois, le japonais, l'hindoustani, l'arabe, le persan, le turc et le souahéli, enseignées chacune par un professeur européen ; le chinois avait deux répétiteurs indigènes, l'un pour le chinois du Nord (celui de Pékin), l'autre pour celui du Sud (celui de Canton) ; on sait qu'il y a aussi loin du chinois du Nord au chinois du Sud que de l'italien au français. Il y avait de même deux répétiteurs d'arabe, l'un pour l'arabe d'Égypte, l'autre pour l'arabe de Syrie. L'hindoustani et le persan n'étaient représentés que par des Européens ; mais l'un, Rosen, a passé des années à Calcutta, où il était attaché à la famille de lord Dufferin ; l'autre, le fameux Andréas, le plus murgeresque et l'un des mieux doués des orientalistes du jour, a traîné sur toutes les routes de Perse, dont il connaît tous les derviches et toutes les tavernes. Le turc était enseigné par un Arménien.

Le séminaire en est à présent à sa troisième année, et l'on peut déjà juger des tendances de l'enseignement et des directions où se

porte le courant des étudiants. Le nombre des étudiants est en moyenne de 100. On s'attendrait, d'après le goût des Universités allemandes pour le sanscrit et le zend, à voir les cours d'hindoustani et de persan encombrés : il n'en est rien. L'année 1889 comptait 5 élèves pour l'hindoustani et un seul pour le persan. Est-ce la faute des professeurs ou du sujet? Les deux professeurs européens, Rosen et Andréas, disparaissent l'année suivante de la liste des cours et sont remplacés par un Hindou, Jâmi Khân Ghori, avec un élève unique...

Les gros chiffres vont à l'arabe, au chinois, au japonais, au turc : 29 à l'arabe, 22 au chinois, 21 au japonais, 15 au turc. La moitié environ des élèves, pour chacune de ces branches, se destine aux fonctions consulaires, comme les étudiants de notre école; mais l'autre moitié se recrute en grande partie dans le commerce, et il y a là un indice de la façon sérieuse et scientifique dont nos voisins entendent la préparation aux luttes de la boutique. Le chinois a attiré 6 commerçants ou employés de banque; l'arabe, 5; le japonais, 5. Il est clair que ces commissionnaires, emportant avec eux leur bagage de chinois et de japonais, auront, aussitôt à terre, un avantage marqué sur leurs concurrents européens.

Les premiers examens ont été tenus en août dernier. Trois employés de banque ont passé l'examen avec succès pour le chinois, et sont partis en Chine au service de la banque allemande de l'Orient (*Deutsche Ostasiatische Bank*). C'est l'Allemagne du Nord, le Rhin, la Westphalie et les villes hanséatiques qui envoient le plus de ces recrues au séminaire.

Le programme du séminaire s'agrandira naturellement avec le temps, comme s'est développé celui de notre école, qui, à l'origine, ne comprenait que le persan, l'arabe, le turc et le javanais, et a ajouté le chinois, le japonais, l'annamite, l'hindoustani et le tamoul, l'arménien, le roumain, le russe, le grec moderne. Déjà, cette année, le séminaire a des cours annexes de grec moderne et, ce qui est plus caractéristique, d'espagnol : l'Amérique du Sud attend le colon allemand. Mais le séminaire, dès sa première année, enseigne une langue qui n'est enseignée nulle part ailleurs en Europe, et dont le nom même n'était connu, il y a dix ans, que de quelques linguistes de profession et de quelques missionnaires : c'est le *souahéli*. Le souhaéli est la langue de la côte de Zanzibar (1) où l'Allemagne vient de s'établir. Le souahéli a été défriché par les mêmes missionnaires anglais qui découvrirent le Kénia et les montagnes neigeuses de l'Équateur. Il appartient au groupe Bantou, c'est-à-dire à cette vaste famille qui s'étend sur toute l'Afrique centrale d'une mer à l'autre, de la côte allemande du Zanguébar aux bouches du Congo et de l'Ogoowé français.

Le cours de souahéli a été inauguré dès la première année du séminaire par le docteur Carl Buttner, inspecteur des missions, avec 3 élèves qui formaient un trio symbolique : un greffier, un étudiant en théologie et un docteur en philosophie. L'année suivante, le nombre s'élève à 7, presque tous étudiants en droit; dans le semestre courant entre en scène un répétiteur indigène, Sliman bin Saïd, et nous trou-

(1) Littéralement, la langue du *souahel*, c'est-à-dire des rivages du littoral: *souahel* est le pluriel de notre *sahel* algérien.

vons 17 étudiants parmi lesquels 1 officier et 6 marchands; aux derniers examens, un employé de banque a eu son diplôme de souhaéli et est parti pour Zanzibar.

Plusieurs collègues et amis de M. Motheré, pendant plus de vingt-cinq ans professeur au lycée Charlemagne, ancien représentant des langues vivantes au Conseil supérieur de l'instruction publique, ont eu la pensée de perpétuer sa mémoire en fondant par souscription, dans le lycée où il a si longtemps enseigné, un prix d'anglais qui portera son nom et qui sera donné dans la classe de rhétorique.

Un comité s'est formé, sous la présidence de M. Beljame, chargé de cours de littérature anglaise à la Faculté des lettres de Paris, et a adressé un appel aux souscripteurs.

Les souscripteurs ont répondu avec beaucoup d'empressement : la somme qui leur avait été demandée (1 200 francs) est dès à présent couverte et au delà.

Dans la liste des souscripteurs, qu'on nous communique, nous remarquons, au milieu de nombreux fonctionnaires de l'Université, de collègues et d'anciens élèves de M. Motheré, l'Association des anciens élèves de l'École des sciences politiques avec une souscription de 50 francs, les étudiants d'anglais de la Faculté des lettres de Paris avec 95 souscriptions à 1 francs, les anciens étudiants d'anglais de la même Faculté avec 122 souscriptions à 2 francs.

De nouvelles adhésions arrivent chaque jour, et permettront de donner au *Prix Motheré* plus d'importance qu'on n'avait d'abord osé y prétendre.

Les formalités nécessaires pour la « fondation » du prix ne pourront être accomplies que lorsque la souscription sera définitivement close, c'est-à-dire le 1er novembre 1890. Mais dès cette année, avec la gracieuse autorisation du recteur de l'Académie de Paris, le *Prix Motheré* a pu être donné au lycée Charlemagne. Il a été décerné à l'élève Brun.

Les souscriptions seront reçues jusqu'au 1er novembre par MM. Beljame, 29, rue de Condé; Rosenzweig, professeur au lycée Charlemagne, 12, chaussée de l'Étang, Saint-Mandé (Seine); Haussaire, professeur au lycée Charlemagne, 27, rue de Lyon, Paris; Bur, professeur au lycée Michelet, 12, rue de Chevreuse, Issy (Seine); L. Morel, professeur au lycée Louis-le-Grand, 167, rue Saint-Jacques, Paris.

Le cours d'*enseignement populaire supérieur*, subventionné par la Ville de Paris, vient de s'ouvrir à l'Hôtel de Ville (Salle des prévôts). Nous en publierons le programme dans notre prochain numéro. Rappelons aujourd'hui que cet enseignement comprend : 1° un cours de *biologie*, par M. le professeur G. Pouchet; 2° un cours d'*histoire universelle*, par M. Louis Menard; 3° un cours d'*histoire nationale*, par M. L. Marillier; 4° un cours d'*histoire de Paris*, par M. Monin.

Cette tentative d'un haut intérêt mérite tous les encouragements.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 30 juin relative aux remises et exemptions dans les lycées de garçons.

Monsieur le recteur, pour répondre aux intentions manifestées par les Chambres au moment du vote du budget de l'exercice 1887 (loi du 26 février), les demandes de remises de faveur et d'exonérations de frais d'externat dans les lycées de garçons sont aujourd'hui soumises à la Commission centrale des bourses, instituée par l'arrêté du 9 septembre 1882.

Les prescriptions réglementaires se trouvant éparses dans divers documents, notamment dans les instructions du 15 juin 1882 et du 1er octobre 1883, il a paru utile de les résumer en y ajoutant quelques dispositions nouvelles.

Il y a lieu, tout d'abord, de maintenir l'usage qui s'est introduit de désigner les diverses sortes d'exonérations sous les titres de :

Remises d'ordre; — Remises de principe; — Remises de faveur; — Exemptions de frais d'externat.

Ce mode de classement rend plus facile le travail des proviseurs et le contrôle de l'aministration centrale.

§ 1er. — REMISES D'ORDRE

Ces remises sont accordées aux familles des élèves décédés ou renvoyés, et à celles qui retirent leurs enfants dans le courant d'un trimestre, pour des raisons majeures dûment constatées : maladie, fin d'études à la suite d'un examen ou d'un concours, changement de résidence, entrée dans un service public, appel sous les drapeaux.

La remise est acquise : pour l'élève décédé au lycée pendant l'année scolaire, du jour du décès; pour l'élève qui meurt dans sa famille, du jour où il a quitté l'établissement. Lorsque l'élève est exclu par mesure disciplinaire ou retiré par ses parents sur l'invitation du proviseur, la remise est comptée du jour du départ.

Dans tous les autres cas, tout mois commencé est dû en entier.

Pour la justification de l'absence des élèves malades, les parents devront produire, en ramenant leurs enfants, un certificat de médecin dûment légalisé.

Lorsqu'un élève se trouve dans l'un des cas prévus pour obtenir une remise, une demande écrite sera adressée par la famille au proviseur; elle sera jointe, avec les autres pièces justificatives, aux propositions qui sont adressées au ministère à la fin de chaque trimestre.

Les certificats de médecin et les demandes doivent être produites sur papier timbré, conformément à la loi du 13 brumaire an VII.

Les propositions de remises d'ordre continueront à être transmises au commencement de chaque trimestre pour le trimestre écoulé (modèle A). On ne doit en aucun cas faire figurer sur ces états des propositions de remises de principe et de faveur ou des exemptions.

§ 2. — REMISES DE PRINCIPE

La présence simultanée de plusieurs enfants de la même famille dans les lycées de l'État peut donner lieu à une réduction de prix. Cette réduction, dite remise de principe, ne sera accordée qu'aux familles qui en feront la demande. Elle leur sera retirée si les notes de conduite et de travail de l'enfant qui en est bénéficiaire sont insuffisantes.

Les réductions consenties porteront sur la pension du plus jeune des enfants, dans les proportions ci-après : 1° Un quart des frais de pension, de demi-pension ou d'externat pour le plus jeune de deux frères présents au lycée; 2° Moitié des frais de pension, de demi-pension ou d'externat pour le plus jeune de trois frères présents au lycée; 3° Trois quarts des frais de pension, de demi-pension ou d'externat pour le plus jeune de quatre frères présents au lycée; 4° Pension entière, demi-pension ou frais d'externat pour le plus jeune de cinq frères présents au lycée.

Lorsque les enfants d'une même famille sont placés, les uns dans le pensionnat, les autres dans l'externat, il y a lieu de totaliser les sommes dues par la famille et de déterminer ensuite, d'après les proportions ci-dessus (1), la quotité de la remise.

Le cumul des bourses et des remises de principe ne sera autorisé que dans les familles ayant au moins quatre enfants présents dans les lycées de l'État.

Les états de propositions doivent faire connaître le prénom de chacun des enfants de la même famille, la classe qu'il suit, enfin sa qualité de pensionnaire, de demi-pensionnaire ou d'externe, ces indications étant indispensables pour contrôler le chiffre de la remise proposée.

Toutes les propositions doivent être réunies dans un état collectif (modèle B) et adressées du 1er au 15 novembre ou dans la quinzaine qui suit les vacances de Pâques, pour les élèves admis au commencement du second semestre. Les demandes qui ne seraient pas présentées à ces époques réglementaires seraient ajournées à l'année suivante.

§ 3. — REMISES DE FAVEUR

Les remises de faveur sont exclusivement attribuées aux pensionnaires et aux demi-pensionnaires qui remplissent les conditions indiquées au paragraphe 5. Elles ont un caractère provisoire et imposent aux élèves qui en jouissent l'obligation de se soumettre à l'examen des bourses à la plus prochaine session.

Les propositions des proviseurs seront résumées dans un cadre conforme au modèle E.

(1) *Exemple :* Un père de famille place ses trois fils dans un lycée et doit payer :

Pour le premier, qui est pensionnaire.	850 fr.
Pour le deuxième, qui est demi-pensionnaire.	475
Pour le troisième, qui est externe..	100
TOTAL..	1 425

Moyenne par élève.	475 fr. 00
Remise de moitié.	237 50

§ 4. — EXEMPTIONS DE FRAIS D'EXTERNAT

Les exemptions ne sont accordées qu'aux élèves externes et dans les conditions prévues au paragraphe 5. Elles peuvent s'appliquer non seulement aux frais d'études, mais encore aux rétributions supplémentaires : surveillance et conférences.

Les exemptions sont intégrales ou partielles.

Le nombre des propositions ne dépassera pas, pour les frais d'études, le *dixième* du nombre des externes, déduction faite des élèves exonérés hors cadre et des enfants de troupe, et, pour les rétributions supplémentaires, le *dixième* des élèves qui acquittent lesdites rétributions.

Au lieu de l'état unique prescrit par la circulaire du 1er octobre 1883 pour les propositions d'exemptions de frais d'externat, il sera désormais dressé deux listes distinctes : l'une pour les exemptions hors cadre, l'autre pour les exemptions dans la limite du dixième.

La liste des exemptions hors cadre (modèle C) comprendra, s'il y a lieu, deux sections.

Dans la première section on inscrira, sans conditions d'âge, d'examen, ni de classe, les fils et petits-fils des fonctionnaires et professeurs en exercice dans les lycées de garçons et de jeunes filles, ainsi que leurs pupilles quand ceux-ci sont à leur charge. Ne sont considérés comme fonctionnaires et professeurs des lycées que ceux qui sont investis d'une nomination ministérielle. Pour éviter toute irrégularité et rendre le contrôle plus facile, on indiquera, dans la colonne 10 de l'état, la chaire ou l'emploi occupé par le père, l'aïeul ou le tuteur de l'élève proposé.

Les fonctionnaires ou professeurs des lycées qui placeront leurs enfants dans le pensionnat ou le demi-pensionnat pourront obtenir, sur les frais à leur charge, une remise égale aux frais d'externat. Ces remises figureront à l'état des exemptions hors cadre, mais on aura soin d'indiquer, dans la colonne 2, si l'élève est pensionnaire ou demi-pensionnaire.

Dans la 2e section figureront les enfants de troupe qui suivent les cours d'enseignement secondaire. Les élèves de cette catégorie ne peuvent être proposés pour l'exemption qu'après avoir subi avec succès les épreuves de l'examen réglementaire. En raison des déplacements auxquels leurs familles sont exposées, l'année de présence n'est pas obligatoire pour les enfants de troupe, mais ces élèves sont soumis à toutes les autres conditions imposées pour la concession et le renouvellement de l'exemption. Lorsque l'insuffisance des notes et des places des enfants de troupe sera constatée, le colonel du régiment et les parents en seront informés, afin que les enfants soient retirés du lycée.

La liste des exemptions dites du dixième réglementaire (modèle D) sera également partagée en deux sections : on placera dans la première les élèves précédemment exonérés; dans la seconde, les élèves présentés pour la première fois; les uns et les autres seront rangés par ordre de classes, en commençant par les classes les plus élevées.

L'exemption des frais d'études et des rétributions supplémentaires ne pourra être proposée en faveur des externes des institutions et pensions que si ces élèves justifient, par un certificat du chef de l'établissement, qu'ils y jouissent de la gratuité. Ils seront d'ailleurs soumis à toutes les conditions réglementaires. . . .

Les soldats en congé ou régulièrement autorisés par le colonel de leur régiment à suivre comme externes les cours d'un lycée pourront être proposés pour l'exemption complète des frais d'externat, si, après un trimestre de présence, leurs notes de conduite et de travail sont satisfaisantes, et si la moyenne de leurs places les range dans la première moitié de la classe. Comme pour tous les autres candidats à l'exonération, les familles devront justifier de l'insuffisance de leurs ressources.

§ 5. — EXAMEN. — CONDITIONS A REMPLIR PAR LES CANDIDATS AUX EXEMPTIONS ET AUX REMISES DE FAVEUR

L'examen des candidats aux exemptions et remises de faveur aura lieu, au lycée, du 15 au 25 octobre.

La commission d'examen sera composée de l'inspecteur d'académie ou de son délégué, du proviseur ou du censeur, et de trois professeurs de l'établissement désignés par le recteur : l'un pour les sciences, l'autre pour les lettres, et un troisième pour les langues vivantes.

Tout candidat aura à justifier d'une année de présence dans un lycée ou un collège communal, et à produire un certificat du chef de l'établissement constatant qu'il est en mesure de subir l'examen.

Les exemptions et les remises pouvant être accordées depuis la classe de huitième jusqu'en philosophie ou en mathématiques spéciales et dans toutes les années d'enseignement spécial, les candidats seront examinés :

Pour la classe de huitième, sur les matières de la classe primaire, cours moyen ; pour la classe de septième, sur les matières de la classe de huitième, et ainsi de suite jusqu'aux classes les plus élevées ;

Pour la première année d'enseignement spécial, sur les matières du programme des classes élémentaires des lycées, ou du cours moyen de l'enseignement primaire ; pour la deuxième année, sur les programmes de première année et ainsi de suite jusqu'à la sixième année.

Les langues vivantes ne seront pas obligatoires en huitième. Les candidats de la classe de mathématiques préparatoires devront avoir fait leur troisième classique, ou leur quatrième année d'enseignement spécial.

L'examen comprendra deux épreuves : une épreuve écrite et une épreuve orale.

Les compositions écrites seront les mêmes pour tous les lycées du ressort. Les sujets de ces compositions seront choisis par le recteur.

Pour la huitième et la septième, l'épreuve écrite comprend une dictée française.

L'épreuve orale comprend : 1° la lecture et l'explication d'un texte français ; 2° des interrogations sur le calcul (les quatre opérations) ; des interrogations sur la géographie.

Pour la septième et la sixième, il y aura en outre une épreuve orale de langue vivante.

L'ordre et le mode de notation des épreuves écrites et orales seront réglés d'après les prescriptions de l'arrêté du 12 janvier 1887 et de la circulaire du 2 février suivant, relatif à l'obtention des bourses.

Dans la correction des compositions écrites, on adoptera la notation de 0 à 20. La sévérité du jury devra porter surtout sur les fautes indi-

quant l'insuffisance des connaissances fondamentales ou l'inaptitude du candidat.

L'épreuve écrite est éliminatoire; la nullité d'une composition entraîne l'ajournement. Pour être admis à l'épreuve orale, le candidat devra obtenir au moins la moitié du maximum des points sur l'ensemble de l'examen.

Les épreuves orales sont notées de 0 à 10.

Nul ne sera inscrit sur la liste de présentation s'il ne réunit, pour les épreuves écrites et orales, la moitié du maximum des points.

Le procès-verbal de l'examen sera dressé conformément aux modèles G et H. Les compositions écrites seront conservées pendant une année par le chef de l'établissement pour être communiquées, s'il y a lieu, à la commission centrale. Toute proposition pour exemption ou remise doit être accompagnée des pièces ci-après : 1° Demande écrite des parents relatant les services rendus par eux-mêmes ou par leurs ascendants et alliés (cette demande doit être rédigée sur papier timbré); 2° État certifié conforme par le maire de la commune, constatant les ressources et les charges des postulants (modèle F); 3° Engagement souscrit par ceux-ci de payer, aux époques réglementaires, la portion des frais de pension, de demi-pension ou d'externat que la concession d'une remise laisserait encore à leur charge, ainsi que les frais de trousseau (modèle F); 4° Procès-verbal de l'examen : enseignement classique (modèle G); enseignement spécial (modèle H); 5° Relevé des places de composition et des récompenses obtenues par le candidat pendant l'année scolaire précédente (modèle I); 6° Notes qui lui ont été données par chacun des professeurs, avec indication de *vétérans* et *nouveaux* pour les classes comportant ces catégories, et appréciation motivée de ces mêmes professeurs (modèle K); 7° Rapport spécial du proviseur sur chaque demande (modèle L); 8° Récépissé constatant le versement des frais de pension, de demi-pension ou d'externat afférents à l'année scolaire précédente. — Aucune demande ne sera examinée si elle n'est accompagnée de ce récépissé.

L'inscription sur la liste de présentation a simplement pour effet de constater l'aptitude du candidat et ne constitue aucun droit. L'ensemble du dossier est soumis à la commission centrale; la concession est faite par le ministre.

Les bacheliers, les élèves pourvus de la première partie du baccalauréat ès lettres, candidats à l'École militaire de Saint-Cyr, seront dispensés des épreuves de l'examen et de l'année de présence dans un lycée ou un collège communal, mais ils devront avoir des notes satisfaisantes de conduite et de travail.

§ 6. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES RELATIVES AUX EXEMPTIONS ET AUX REMISES

Dans les diverses colonnes des tableaux de propositions, pour les élèves anciennement présentés, comme pour les nouveaux, on fera connaître par des chiffres les ressources, émoluments et revenus des parents; le nombre, l'âge de leurs enfants, leurs charges de famille.

Les remises et exemptions ne sont renouvelables que pendant trois ans au maximum. Le renouvellement ne sera proposé que pour les élèves bien notés et placés dans la première moitié de la classe.

Lorsqu'un élève précédemment exonéré aura perdu le bénéfice de la remise par suite de l'insuffisance de ses places et de ses notes de conduite et de travail, il ne pourra être réintégré sur les listes qu'au bout d'une année et après avoir subi de nouveau l'examen réglementaire. Il ne sera fait d'exception qu'en faveur des élèves qui auront été absents, pendant un trimestre au moins, pour cause de maladie.

Dans la colonne (21 ou 17) insérée à cet effet dans les nouveaux cadres, on indiquera par une fraction (1/4, 1/2, 3/4 ou 4/4, pour les frais de pension, ou 1/2, 3/4, 4/4, pour les frais d'externat) de quelle portion de rétribution l'élève serait exonéré, et, dans la colonne d'observations, depuis combien de temps la remise est proposée.

Le travail des remises de faveur, comme celui des exemptions dans la limite du dixième, n'aura plus lieu qu'une seule fois par an, après la rentrée des classes; les propositions devront toujours être transmises au ministère, en double expédition, du 1er au 15 novembre. Elles seront accompagnées de la situation financière du lycée au 30 septembre.

Un second envoi, pendant la quinzaine qui suivra les vacances de Pâques, ne pourra plus avoir lieu que pour les remises de principe et pour les exemptions hors cadre.

Exceptionnellement, les soldats autorisés par leur chef de corps pourront toujours être l'objet d'une proposition, trois mois après leur entrée au lycée.

Le montant total des exemptions et des remises de faveur ne devra en aucun cas dépasser le *vingtième* des sommes perçues sur les familles pour frais de pension, de demi-pension et d'externat pendant l'exercice précédent, déduction faite des remboursements.

Je vous envoie ci-joint, pour vos bureaux, pour les inspecteurs d'académie et les proviseurs des lycées de votre ressort, un certain nombre d'exemplaires des nouveaux modèles des états de propositions de remises ou d'exemptions. Les modifications ou additions qui ont été introduites dans ces états et dans les pièces annexes permettront de donner, d'une manière uniforme et complète, les divers renseignements nécessaires à l'examen des titres des candidats. Il ne devra plus être fait usage des anciens modèles, et vous voudrez bien tenir la main à ce que les indications des nouveaux cadres et les prescriptions de la présente circulaire soient ponctuellement suivies.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.
LÉON BOURGEOIS.

Décret du 7 juillet concernant le classement des fonctionnaires des lycées et collèges qui changent d'ordre ou de catégorie.

Le Président de la République française, sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, vu le décret du 8 janvier 1887; vu les décrets des 16 juillet et 11 août 1886; vu les décrets des 20 juillet et 9 décembre 1889; vu l'avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique, décrète :

ARTICLE PREMIER. — Lorsqu'un fonctionnaire en exercice dans les lycées ou collèges change, par avancement, d'ordre ou de catégorie, la

classe à laquelle il est rattaché est déterminée par le traitement normal dont il jouissait. Si ce traitement est intermédiaire entre les traitements de deux classes, le fonctionnaire est rangé dans la classe inférieure; mais il reçoit une indemnité complémentaire soumise à retenue. Lorsqu'un maître répétiteur est appelé dans un établissement d'enseignement secondaire à un poste auquel ne sont pas attachés les avantages de l'internat, la classe à laquelle il est rattaché est déterminée par un traitement fictif établi ainsi qu'il suit : 1° addition est faite à son traitement d'une somme de 1 000 francs représentant les avantages de l'internat; 2° déduction est faite des indemnités allouées à titre personnel pour ancienneté de classe; 3° pour les maîtres répétiteurs des lycées et collèges de la Seine, de Versailles et de Lyon, appelés à un poste situé hors de ces résidences, déduction est faite de la portion de traitement qu'ils touchent en sus des traitements des maîtres répétiteurs de même catégorie et de même classe des lycées des départements.

Art. 2. — L'ancienneté de promotion dans la classe à laquelle est rattaché le fonctionnaire est déterminée de la manière suivante : 1° s'il obtient, par son nouveau classement, une augmentation de traitement égale ou supérieure au taux d'une promotion de son nouvel ordre ou de sa nouvelle catégorie, l'ancienneté est comptée à partir de la date du nouveau classement; 2° s'il obtient une augmentation inférieure au taux précité, son ancienneté de classe est calculée à raison de la fraction de promotion représentée par la différence entre le montant de cette augmentation et le taux d'une promotion, cette fraction étant multipliée par le temps pendant lequel il en a joui; 3° s'il n'obtient aucune augmentation, il lui est attribué une ancienneté de promotion égale à celle qu'il avait dans la classe qu'il vient de quitter; s'il a droit à l'indemnité complémentaire prévue par l'article 1er, son ancienneté de classe est en outre augmentée à raison de la fraction de promotion représentée par cette indemnité, cette fraction étant multipliée par le temps pendant lequel il a joui de son dernier traitement.

Art. 3. — Lorsque l'ancienneté attribuée au fonctionnaire dans la classe à laquelle il se trouve rattaché par application des dispositions de l'article 1er est supérieure au minimum de stage exigible pour une promotion à la classe supérieure, cette promotion peut, s'il y a lieu, être immédiatement accordée. En ce cas, l'ancienneté du fonctionnaire dans la classe où il entre date du jour de sa promotion.

Art. 4. — Les dispositions de l'article 2 sont applicables rétroactivement aux fonctionnaires visés dans l'article 1er qui appartiennent encore à la classe où ils ont été placés lors de leur changement d'ordre ou de catégorie.

Art. 5. — Les dispositions contraires au présent décret sont et demeurent abrogées.

Art. 6. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Léon Bourgeois.

BIBLIOGRAPHIE

J. Bastin, *Étude des participes.* — Alfred Fouillée, *L'Evolutionnisme des idées-forces.* — Adolphe Houdard, *Premiers principes de l'Economique.* — E Joyau, *La Théorie de la grâce et la Liberté morale de l'homme.*

Étude des participes, basée sur l'histoire de la langue, par J. Bastin, Saint-Pétersbourg, 1889, 74 pages in-8, librairie Maisonneuve. — M. Bastin, conseiller d'État actuel, est l'auteur d'une grammaire française en deux volumes, à l'usage de la jeunesse russe (Saint-Pétersbourg, 1878-1879), de quelques autres livres de science et d'enseignement, et d'un Guide du voyageur en Russie.

Dans une brochure sur le participe passé, publiée en 1880, M. Bastin avait donné une édition revue et développée du chapitre correspondant de sa Grammaire (tome II, pages 213-241). Cette brochure a eu elle-même plus d'une édition; et dans celle qui vient de paraître, M. Bastin traite aussi la question du participe présent. Il ne s'est pas contenté de faire un exposé lucide des règles grammaticales généralement adoptées, et des distinctions souvent subtiles et presque insaisissables qu'on est amené à établir entre le participe présent et l'adjectif verbal, entre les participes passés variables et invariables; il discute et critique les usages établis en matière de participes. Là comme ailleurs, la critique est aisée, et l'art est difficile. C'est la langue française elle-même qui pose des problèmes quasi insolubles. Pour dénouer ces nœuds d'une main adroite, il faut un temps qui manque quand on écrit rapidement. Pour les trancher, il faut une autorité sans appel, que ne possèdent pas les grammairiens, dont les décisions sont toujours discutables et quelquefois contradictoires, — que, seule, l'Académie française possède; mais son Dictionnaire ne prévoit pas tous les cas où on aimerait pouvoir recourir à lui.

M. Bastin propose hardiment quelques règles qui simplifieraient tout, notamment celle-ci : « Le participe passé, conjugué avec l'auxiliaire *avoir*, reste toujours invariable, sans aucune exception. » Mais alors que diront les poètes? et que ferez-vous par exemple, de ces vers de Racine :

> Ma sœur du fil fatal eût armé votre main.
> Mais non : dans ce dessein je l'aurais devancée,
> L'amour m'en eût d'abord inspiré la pensée.

On sait que la réforme orthographique est aujourd'hui à l'ordre du jour; le procès qui est pendant ne pourra être terminé que quand la seule autorité reconnue aura appelé dans son sein des juges compétents. Si la troisième édition du Dictionnaire de l'Académie, en 1740, a introduit de grandes simplifications dans l'orthographe française, c'est qu'un grammairien du plus grand mérite, l'abbé d'Olivet, avait reçu, de ses collègues de l'Académie française, des pleins pouvoirs dont il

sut faire un usage aussi hardi que judicieux. Il faut attendre, pour une nouvelle simplification orthographique, le moment où l'Académie aura renoué ses anciennes traditions, et comptera au nombre de ses membres deux ou trois des maîtres de la philologie contemporaine. Quand on parcourt les anciennes listes de l'Académie, on admire la belle suite des grammairiens et des lexicographes qui ont été membres de cette illustre compagnie : Vaugelas, Patru, Furetière, Regnier, Choisy, d'Olivet, Girard, Duclos, Sainte-Palaye, Raynouard. — Aujourd'hui, sur les quarante fauteuils, l'auteur de l'*Histoire des langues sémitiques* est presque le seul représentant de cet ordre d'études et de recherches. La philologie romane a en France des maîtres qui ne sont pas encore de l'Académie. Quand ils auront obtenu le rang qu'ils méritent, les grammairiens qui aiment les réformes pourront espérer l'accomplissement de quelques-uns de leurs vœux.

EUGÈNE RITTER.

L'Évolutionnisme des idées-forces, par ALFRED FOUILLÉE. (1 vol. in-8°, Paris, Félix Alcan, 1890.) — L'évolutionnisme, tel que l'ont formulé ses représentants les plus autorisés de l'école anglaise, a le grave défaut de manquer d'unité. Comme l'ont justement remarqué la plupart des critiques, la théorie ainsi exposée laisse l'esprit en présence de trois termes dont le lien échappe : un inconnaissable et une double série de faits physiques et faits psychiques. Il en résulte que la doctrine constituée par un Spencer, par exemple, demeure en quelque sorte partagée en sens contraires, tantôt panthéistique, tantôt matérialiste, tantôt spiritualiste, tantôt criticiste. La suppression des facteurs de l'ordre mental du nombre des facteurs primitifs de l'évolution produit un infranchissable hiatus, d'une part entre l'inorganique et la vie, et de l'autre, entre la vie et la pensée. Tout rapport disparaît entre la biologie et la psychologie. La conséquence finale à laquelle aboutit toute évolution, même exclusivement mécaniste, est la théorie automate. Au dualisme de l'automate matériel et de l'aspect mental que Spencer couronne d'un monisme transcendant, M. Fouillée tente d'opposer les principes d'un évolutionnisme vraiment moniste mais immanent et expérimental. Pour en marquer le caractère propre, il l'appelle psychologie des idées-forces, expression qui a l'avantage d'envelopper tous les modes d'influence possible que l'idée peut avoir, en un mot toutes les formes d'efficacité, par opposition aux idées-reflets, aux idées-ombres qui n'entrent pour rien dans le résultat final. L'auteur prend le mot d'*idée* ou de *pensée* au sens cartésien, comme exprimant les *états de conscience*, non seulement avec leur côté intellectuel, mais aussi avec le sentiment et l'appétition, qui n'en peuvent être séparés. On peut juger par là du haut intérêt philosophique de la question. Il s'agit de déterminer si les états de conscience, et les idées où ils se réfléchissent, sont des facteurs contribuant à l'évolution mentale et même à l'évolution physique considérée dans ses résultats primordiaux, ou si, au contraire, toute la causalité et toutes les conditions des phénomènes résident uniquement en un mécanisme étranger à la conscience. La valeur de la psychologie dépend de la solution de ce problème, et, d'autre part, la métaphysique en même temps que la morale et la science sociale y sont également intéressées. Une ample introduction, composée de quatre parties, présente une

esquisse générale de la question et démontre son importance aux points de vue les plus différents. Après avoir donné une notion générale de la doctrine des idées-forces, l'auteur constate que l'idée apparaît partout comme ayant une force efficace, comme renfermant en soi des conditions de changement, et comme formant l'intermédiaire entre le monde du mouvement et le monde moral. Puis, il aborde l'étude des principes psychologiques et métaphysiques de l'évolutionnisme des idées-forces, exposant successivement les caractères généraux et la valeur des états de conscience et critiquant la théorie de l'inconscient. Il examine ensuite les forces mentales et leurs corrélations, consacre toute une partie (la 3e) à la critique et à la théorie de l'homme automate, et établit enfin le monisme des idées-forces, représentant les *états de conscience* en tant que facteurs de l'évolution. Il aboutit à cette conclusion que « l'activité réelle est dans le processus mental... que l'idée est la conscience claire de la force et de ses rapports avec les autres forces, qu'elle en est la forme supérieure, à la fois intellectuelle et impulsive et qu'elle est vraiment idée-force ». Dans les volumes suivants, M. Fouillée consacrera des travaux particuliers à la psychologie, puis à la morale des idées-forces. C'est, en somme, un exposé général des principes fondamentaux de sa doctrine philosophique qu'il vient d'entreprendre. Il est donc superflu d'insister sur la portée de cette nouvelle publication de l'éminent écrivain et sur la place considérable qu'elle est appelée à occuper dans son œuvre philosophique.

Premiers principes de l'Economique par Adolphe Houdard (1 vol. in-12. Paris, Guillaumin, 1890). — Ce livre s'adresse surtout au public des Écoles de droit, à l'intention duquel il a été composé. L'auteur, membre des plus autorisés de la Société d'économie politique, n'a pas prétendu donner un nouveau traité complet, à ajouter à tant d'autres, de la science économique. Il présente son livre comme un simple essai ayant pour but de fixer les notions économiques essentielles, de donner des définitions précises et rigoureuses, et d'établir scientifiquement les principales théories. Ces notions et ces théories forment, à son point de vue, l'objet de ce qu'il appelle l'*économique*, laquelle diffère de l'économie politique en ce qu'elle se borne à traiter de la richesse pour elle-même, tandis que la seconde s'en occupe au point de vue infiniment plus large de la bonne organisation sociale. Nous laissons à l'auteur la responsabilité de cette seconde assertion, étant de ceux qui ne croient guère à l'économie politique. Quoi qu'il en soit, le but de M. Houdard est très net. Il l'expose avec beaucoup de conscience, nous montrant tout ce qu'il est sorti d'équivoques et d'incertitudes de la confusion qui s'est produite entre deux ordres d'études tout à fait distincts. A l'heure qu'il est, constate l'auteur à la suite de M. Ch. Gide, l'art et la science demeurent encore confondus dans l'ordre des études économiques. Ce serait là, paraît-il, la véritable cause de l'*incohérence* que l'on remarque dans les définitions de la science et dans les différents exposés de ses théories fondamentales. L'aveu est au moins précieux à enregistrer. Il est temps, suivant M. Houdard, de séparer les deux choses, l'économique appliquée de l'économique pure. De la sorte, on évitera tout malentendu : chacun des deux ordres d'études se donnant pour ce qu'il vaut. C'est donc un essai de constitution de l'écono-

mique pure que l'auteur entreprend dans son manuel. Il faut reconnaître que sa tentative est loyale et intéressante puisqu'elle bannit de l'exposé de la science les considérations trompeuses, pour ne pas dire plus, qui l'encombrent trop souvent, que le livre, précis et bien distribué, répond à son programme, et qu'il pourra rendre aux étudiants d'utiles services.

La Théorie de la grâce et la Liberté morale de l'homme, par E. Joyau, chargé de cours à la Faculté des lettres d'Aix (1 vol. in-8°. Paris, Félix Alcan, 1889). — M. Joyau a entrepris d'esquisser à grands traits une histoire du dogme de la grâce. Ce tableau, tracé en 128 pages, d'une des plus grosses questions de la théologie, est nécessairement bien rapide. Il offre néanmoins l'avantage de donner tous les textes essentiels groupés d'une manière commode et méthodique et cités de première main. On voudrait sur plus d'un point des conclusions plus fermes et plus claires. Il est, en effet, parfois assez difficile de dégager l'opinion de l'auteur touchant les diverses théories qu'il expose. Les pages consacrées à la doctrine augustinienne figurent parmi les meilleures et les plus solides de ce travail. Je n'en dirai pas autant de la partie qui a trait à la Réforme. On la souhaiterait plus complète et plus détaillée. Peut-être l'auteur aurait-il dû également donner, pour chacun de ses chapitres, l'indication des principaux ouvrages auxquels le lecteur désireux de développements plus étendus pourrait se référer. Une bibliographie sommaire, mais bien au courant des plus récents travaux relatifs à chaque doctrine, aurait été la bienvenue. Quoi qu'il en soit, cette étude, écrite avec soin et conscience, est susceptible de rendre des services, en mettant à la portée du grand public, peu familiarisé avec les choses de la théologie, l'exposé d'une question sur laquelle il importe le plus d'avoir des idées nettes et précises.

A. L.

OUVRAGES NOUVEAUX

Constans (L.). *Chrestomathie de l'ancien français (IX°-XV° siècles)*. 1 vol. in-8 (Émile Bouillon).

Dumont (Arsène). *Dépopulation et Civilisation, étude démographique*. 1 vol. in-8 (Lecrosnier et Babé). 8 fr.

Faguet (Émile). *Dix-huitième siècle, études littéraires*. 1 vol. in-18 jésus (H. Lecène et H. Oudin). 3 fr. 50.

Guérin (M.). *La Question du latin et la réforme profonde de l'Enseignement secondaire*. 1 vol. in-18 jésus (Léopold Cerf). 3 fr. 50.

Renan (Ernest). *Pages choisies à l'usage des Lycées et des Écoles*. 1 vol. in-18 jésus (Calmann Lévy). 3 fr. 50.

Rigal (Eugène). *Alexandre Hardy et le théâtre français à la fin du XVI° et au commencement du XVII° siècle*. 1 vol. in-8 (Hachette et Cie).

Seignobos. *Histoire narrative et descriptive des anciens peuples de l'Orient*. 1 vol. in-18 br. (Armand Colin et Cie). 3 fr.

Vuibert (H.). *Annuaire de la Jeunesse* (année 1890). 1 vol. in-12 br. (Nony et Cie). 3 fr.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26515.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*,
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lembero-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Bucheler, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Cseilarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de Los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. Honan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*.
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Ramon de Luna. Professeur à l'Université de *Madrid*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ruyer, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique l'Université de *Vienne*.
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stoerk, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches, en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothe.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebégue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liége, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26515.

Dixième année. — N° 11. 15 Novembre 1890.

DEC 26 1

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint*.

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1890

Sommaire du n° 11 du 15 Novembre 1890

Pages.

E. Boutmy. . . . . *Edmond Scherer par M. Gréard*. 433

Ouverture des Conférences à la Faculté des lettres de Paris. 449

Séance de rentrée. — Discours de MM. Himly et Marion.

Dr F. Widal . . . . *L'Institut Pasteur*. 465

Henry Salomon.. . *L'enseignement de l'histoire dans les lycées, à propos du nouveau plan d'études* . . . 471

H.-Émile Rebouis . *Thèses et Dissertations de droit des Universités étrangères*. 481

Chronique de l'Enseignement. 503

Nouvelles et Informations. 515

Bibliographie. 522

Ouvrages nouveaux. 528

AVIS

En cas de changement de résidence ou de domicile et afin d'assurer la régularité du service, MM. les membres de la Société d'Enseignement supérieur sont priés de faire connaître leur nouvelle adresse aux bureaux de la *Revue*, 5, rue de Mézières, Paris.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

DEC 26 19

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

EDMOND SCHERER

PAR M. GRÉARD

Ce livre est le récit du plus poignant des drames : un drame tout spirituel, où la chair et le sang n'ont point de part, où les seuls personnages sont une âme affamée de vie, un esprit affamé de clarté, une conscience affamée de sincérité. Tout se passe au plus profond de l'être. M. Gréard ne s'attendait peut-être pas à de si tragiques rencontres. Je crois savoir qu'il entendait écrire un article, non un livre. Il connaissait de Scherer le critique, l'émule et le successeur de Sainte-Beuve. Il s'est enquis de l'homme pour mieux comprendre l'écrivain. Mis en face de l'homme, il a suivi en remontant tout le long chemin qui a mené Scherer de la foi la plus étroite au scepticisme le plus large. Il a été retenu à contempler ces combats ignorés, cette retraite meurtrière à travers les défilés; il s'est penché sur des blessures profondes; il a touché de nobles cicatrices. De là est sortie cette histoire vraie, ce poème vécu, plus pathétique que toute œuvre inventée, sorte de tragédie de l'âme, qui fait penser à *Œdipe roi* par la marche monotone et terrible de l'esprit à la recherche de l'énigme qui tue. Là aussi, les messagers de deuil se succèdent, les témoignages tombent irréparables, chaque pas que l'action fait en avant résonne comme une chute, le dénouement seul n'est pas le même; car la fin apporte la paix avec plus de lumière à ces yeux lassés de reflets et de mirages. Oui, c'est bien la tragédie de l'âme moderne, et l'intérêt n'en est pas renfermé dans les limites d'une nation. Si Scherer n'avait que par circonstance et d'emprunt la foi étroite et courte de l'Anglais, qui croit afin d'être plus apte à

agir, c'était du fond de sa nature que sortaient la curiosité savante de l'Allemand, habile à émousser les antinomies dans une molle synthèse, la lucidité analytique et tranchante du Français. Et ces contrastes se retrouvent dans le récit fidèle de son biographe, comme pour rendre le symbole plus large et la signification du drame plus profondément humaine.

Tout le monde connaît M. Gréard pour un psychologue sagace, pour un moraliste curieux de tout ce qui touche à la vie de l'esprit et de la conscience. Je ne m'étonne donc pas de l'attrait qu'a exercé sur lui cette longue crise religieuse, par l'absolue sincérité, la constante élévation des vues et des mobiles, et par la pureté en quelque sorte abstraite de cette évolution spirituelle, à travers des états de conscience qui vont se fondant l'un dans l'autre, sans qu'aucune considération contingente, vulgaire ou intéressée en trouble la suite et le libre déploiement. Il lui est arrivé la même surprise qu'à l'historien de Port-Royal. Son sujet s'est emparé de lui plus qu'il ne s'y attendait. Scherer l'a entraîné dans ses voies et il s'y est oublié avec lui, comme Sainte-Beuve avec Saint-Cyran. Il s'est fait théologien protestant pour le mieux comprendre. Scherer avait l'habitude de s'observer et d'écrire au jour le jour ce qu'il croyait voir au dedans de lui-même; c'était pour lui un exercice spirituel, un procédé d'édification, en même temps qu'un moyen de se suivre en quelque sorte pas à pas dans le progrès de sa conception des choses et de sa vie. Quelle fortune pour un psychologue! Et notez que rien ne ressemble moins à l'analyse énervante d'un Amiel; c'est un γνωθι σεαυτον viril, dont la pratique laissait chaque fois Scherer plus au clair avec lui-même, plus décidé, plus sûr de sa route. M. Gréard a été mis en possession de ces témoignages intimes; il a pu mesurer toutes les phases, noter tous les moments de la transformation intérieure. Il l'a fait avec curiosité, émotion et, à la fin, avec une sorte d'amour. Si bien qu'après cette auscultation prolongée d'un cœur palpitant et inégal, l'auteur, obligé d'en finir, s'est retrouvé avec un moindre goût peut-être pour la période plus unie où Scherer apaisé ne veut plus être qu'un critique, un lettré, qui fait œuvre d'esprit et de jugement littéraires. Cette partie, selon l'attente du lecteur français, aurait dû être la plus considérable, l'autre n'étant qu'une préparation et une introduction. M. Gréard n'y a pas dépensé moins de finesse et de pénétration que dans la première; mais on sent qu'il ne s'y est pas complu et oublié, et on dirait par moments que c'est un épilogue qu'il ajoute par conscience à un livre terminé.

Scherer était né à Paris en 1815. Par son père, il se rattachait à la Suisse allemande; par sa mère, il avait du sang anglais et du sang hollandais dans les veines. Ce mélange peut expliquer en partie la variété et en quelque sorte la contrariété de ses aptitudes. Il fut lent à sentir sa vocation intellectuelle. Au collège, il ne travaillait guère; il n'avait pas de goût à ce qu'on lui enseignait. Ses études lui laissaient si peu de fruit qu'on ne vit pas d'inconvénient à les interrompre et à l'envoyer en Angleterre; il avait seize ans (1831). Là, sa curiosité intellectuelle s'éveille; la force de vouloir qui lui manquait naît brusquement et, avec elle, le besoin d'une règle de vie. C'était le moment où, en Angleterre comme en France, par le grand mouvement qui s'est appelé le *réveil*, le calvinisme sec de la génération précédente faisait place à une conception plus large, à des formes plus onctueuses, à une piété sentimentale. Dans un tel milieu, la conscience morale naissante devait puiser une force capable d'entraîner l'intelligence dans les voies mystiques. Ce fut le sort de Scherer. Il eut sa conversion, qu'il put croire soudaine, et qu'il datait (25 décembre 1832).

« La foi, disait Vinet, dans un passage reproduit par M. Gréard, est un désir, la foi est un hommage, la foi est une promesse, la foi est presque un amour. Croire, c'est regarder; c'est un regard attentif, sérieux et prolongé, un regard plus simple que celui de l'observation, un regard qui regarde et rien de plus : regard naïf, regard d'enfant, regard où toute l'âme se porte, regard de l'âme et non de l'esprit, regard qui ne prétend pas décomposer son objet, mais le recevoir tout entier dans l'âme par les yeux. »

Voilà, très exactement, la façon de croire de Scherer à cette époque. Il l'exprimait avec relief un peu plus tard dans un de ses livres d'extraits, à propos de la *Critique de la raison pure*. Il savait gré à Kant « d'avoir circonscrit le domaine où la spéculation peut connaître, savoir, prononcer sur les objets qui ne sont pas ceux d'une expérience sensible, d'avoir irrévocablement placé hors de toutes les atteintes du raisonnement la question du libre arbitre, de l'immortalité de l'âme, de l'existence de Dieu.

« Dès lors, si je trouve en moi une source d'assentiment pour ces vérités de conscience, je m'y abandonnerai et je rirai des vains arguments de la spéculation qui, là-dessus, ne peut rien m'apprendre. Je craindrai même de *savoir* quelque chose de mes devoirs, de Dieu, de mon âme, convaincu que, s'ils étaient les objets de mon savoir, ils seraient eux-mêmes des illusions, des phénomènes purement humains, des produits de ma manière de

voir et de concevoir. Je ne *saurai* donc rien d'eux et, sur ce qui les regarde, j'aurai raison de fuir la science. « Mais si, par toute autre voie, je me trouve forcé à les reconnaître, j'appellerai dès lors ma conviction *croyance* et non *savoir*. »

A l'époque où Scherer faisait ainsi de la conscience religieuse un monde à part qu'il fermait dédaigneusement à l'intelligence critique, il n'avait pas vingt ans; il était à Paris, et avait commencé son droit. Il obtint d'interrompre cette étude qu'il ne goûtait point et d'entrer à la Faculté de théologie de Strasbourg sous M. Reuss. On peut s'étonner que l'influence d'un esprit éminemment ouvert et libre, le commerce de la science allemande, les travaux d'exégèse où très vite Scherer excella, ne l'aient pas fait sortir plus tôt de ses positions étroites. Il s'y affermit. C'est qu'il n'en était alors qu'à la période d'initiation avec les belles méthodes critiques et les savantes hypothèses de l'Allemagne. Il les suivait isolément dans tous les sens, ralliant çà et là des groupes de faits, mais sans retour encore ni concentration périlleuse de cette multitude exigeante et prompte à la révolte autour des points essentiels de la foi. C'étaient des recrues qu'il renvoyait au centre, par étapes, comptant les retrouver plus tard et les passer en revue; lui-même poursuivait sa tournée. Il ne voyait par instants dans toute cette science germanique « qu'un grand gâchis, de grands marais troubles, qu'il préférait pourtant aux deux verres d'eau claire que le génie français lance en l'air avec une certaine force ». Scherer ne se bornait pas d'ailleurs aux études bibliques. Il refaisait ses études classiques manquées et se donnait cette large culture libérale qu'on a toujours pu sentir comme une assise plus étendue sous les études étroites et spéciales auxquelles il allait consacrer dix-huit années. Mais cette révélation de l'antiquité ne gênait pas davantage son orthodoxie. Le jeune esprit avait assez à faire de rayonner, de se répandre; rien de ce qu'il acquérait ainsi ne se retournait contre sa foi demeurée intacte au centre. Non seulement il était chrétien fervent, mais il tenait alors fermement pour la théorie théopneustique de Gaussen, pour l'inspiration plénière des Saintes Écritures, s'étendant aux lettres et aux virgules du texte.

Son discours de consécration (11 avril 1840) nous révèle l'état de son esprit et de sa conscience. Il tient, dit-il, ses ancres de salut : « la croyance à la corruption désespérée de l'homme, la croyance à la justification par la foi. »

« Arrière donc, s'écrie-t-il, les imaginations de la sagesse humaine, arrière ces théories mortes ou menteuses qui rêvent une

vertu sans rapport avec Dieu et une religion sans foi au Crucifié! Loin de moi toute science, toute poésie, toute pensée, toute spéculation qui s'éloigne de la parole divine! Je veux être petit enfant. Je veux amener toutes mes pensées captives sous l'autorité de la Bible et de la Croix; je veux être de ceux dont on a dit: Bienheureux ceux qui n'ont pas vu et qui ont cru! Je veux être, s'il le faut, en scandale et en folie aux sages de la terre; je ne veux connaître que Christ et Christ crucifié. » Que si le découragement le tente, il sait où il trouvera un surcroît de force : « Ce que je n'ai pas, je puis le demander. Tout le reste peut me manquer; mais la prière ne saurait jamais me manquer. Par elle je puis tout; avec elle je possède tout; en elle je trouve tout, car je trouve le Christ lui-même... C'est dans ce sentiment, ô mon Dieu! que je viens me consacrer au service de ton Église, résolu à te crier sans cesse : Aie pitié de moi, aie pitié de moi! »

C'est un des nombreux paradoxes de la vie de Scherer qu'une âme portant le poids de cette tragique conception de la destinée humaine pût rester infiniment sensible aux beautés de la nature, en jouir avec un enivrement presque païen, et supporter, prolonger même la vie de dilettantisme studieux qu'il s'était faite, au lieu d'être entraîné à se plonger dans l'action, seul moyen d'apaisement pour des consciences ainsi possédées. M. Gréard cite des pages charmantes sur l'existence que Scherer, incertain de sa voie terrestre, menait alors en Alsace. Quels transports quand le printemps commence!

« Le délicieux renouveau! écrit-il. Je ne sais s'il est un oiseau sur la branche, un cœur d'homme sous le ciel qui en jouisse autant que moi. C'est pour moi une intensité de sensation, de bonheur que de voir le firmament bien bleu au-dessus de ma tête. J'en jouis, comme on jouit de toute passion, avec jalousie. J'hésite entre la course dans la montagne ou la méditation dans la forêt. Je prends un livre, puis je le pose, parce qu'il me distrait de ma jouissance. Enfin je crois avoir trouvé le bon moyen. Je m'étends sur le gazon, les yeux vers le ciel, le bourdonnement de l'abeille autour de moi, les mille bruits de la création dans le lointain, et, par tous les pores, j'aspire la vie incommunicable, ineffable. »

Il y a là des accents comparables à ceux de François de Sales. M'excusera-t-on de détacher encore une page exquise? Dans un village près de Strasbourg, Scherer avait découvert un endroit favori, et combiné le chemin pour s'y rendre. « En quelques pas il était à la porte de la ville. Puis venaient les allées étroites et les

feuillages épais du Mail. Au delà, la grande route. Après l'avoir suivie quelque temps, il entrait dans un sentier qui n'aboutissait à aucun rendez-vous de promeneur. D'un côté, un ruisselet bordé de broussailles; de l'autre, la haie vive d'une propriété voisine, au-dessus de la haie, de grands platanes. Une fois là, il ralentissait le pas : il était chez lui. Bientôt il arrivait à un pont rustique jeté sur un bras du ruisseau qui peu à peu s'était élargi comme un étang. La rive basse et verdoyante se confondait presque avec l'eau qui la reflétait. En face, un château moderne se mirant sur cette surface limpide. Aux alentours, quelques chaumières enfumées. A l'horizon, la grande chaîne de montagnes bleuâtre, vague, immense; un trait de l'infini dans un cadre borné. Sauf ce fond, rien de saillant, une manière de paysage hollandais. Point d'accidents de terrain, de profonds lointains, de mystères. Mais, quand le grand soleil brillait, il se faisait comme une ravissante harmonie du ciel, de l'eau et de la prairie. Et puis, c'était la solitude, le silence; tout au plus un batelier qui remplissait son esquif du gravier de la rivière, ou une paysanne qui retournait à son village la tête chargée d'une pyramide de paniers. Il s'asseyait sur la rampe du pont, regardant si l'aspect de la montagne promettait un beau lendemain, et aussi ravi de sa petite scène champêtre qu'un touriste en face des sommets des Alpes les plus renommés. »

Ceci tuera cela: cette sensibilité ouverte sur le dehors, cette facilité à jouir finiront par avoir raison du pessimisme chrétien; le naturalisme envahira et bouleversera le monde imaginaire de la foi. Mais les temps ne sont pas encore venus. Sollicité par ses amis inquiets, Scherer s'essaie enfin à la prédication. En 1842, M. Gréard nous mène à sa suite dans une petite ville d'Allemagne. Une lettre familière montre le jeune homme tel que nous aurions pu le deviner d'après le Scherer des derniers temps ; nous reconnaissons ces longs silences, cet abord froid, qui sont tout ce que les indifférents ont connu de lui, et aussi cette grâce exquise, ce don d'enchantement dont il gardait la douceur pour ses amis. « Ma mère, dit l'auteur de la lettre, était éblouie comme par une vision ; le charme extérieur est beaucoup pour elle. » C'était après un service où Scherer avait prêché. Le prédicateur réussit cette fois ; mais j'imagine que la chaire, s'il avait essayé d'y prendre pied, ne l'aurait pas gardé longtemps. M. Gréard remarque avec raison que son goût d'une extrême précision et son horreur du lieu commun auraient très vite produit l'inquiétude de conscience et la satiété. L'horreur du lieu commun, cela impliquait

même plus que l'impossibilité d'être un sermonnaire, car cela procédait du besoin d'avancer toujours, de nuancer, de différencier indéfiniment la vérité, afin de la sentir en soi à tout instant naissante, vivante et personnelle. Cette répugnance de lettré couvait les germes vivaces d'un scepticisme encore non pressenti.

Scherer lui-même, à coup sûr, n'en soupçonnait rien lorsqu'il accepta une chaire à l'Oratoire de Genève, sorte de séminaire où se formaient, sous une discipline aussi orthodoxe que le nouveau professeur pouvait le souhaiter, des missionnaires et des pasteurs pour les églises dissidentes de France, de Suisse et de Belgique. Quelque autre que lui, qui aurait bien connu sa haute conscience et ses dons de dialecticien, aurait pu pressentir que le devoir d'enseigner, en l'obligeant à rapprocher, à mettre en ligne et en mouvement toutes ces découvertes de la science critique allemande qu'il n'avait fait jusque-là que reconnaître, aboutirait à les former en colonne d'assaut irrésistible contre les positions étroites de son christianisme d'alors. Le jeune et fervent théologien se donna tout entier à son sacerdoce professoral. Il y apportait une ardeur et un scrupule scientifiques qui n'avaient d'égales que la vivacité de sa foi et la solidité de son orthodoxie. Et pourtant, dès 1848, à l'époque où chacun pouvait le croire encore fermement attaché à la théorie théopneustique de Gaussen, cette base de ses croyances s'était ébranlée. Lui-même voyait la fissure, à peine perceptible encore. Il en éprouvait dans le fond de son cœur une terrible angoisse. Était-ce une tentation dont il était hanté, une illusion qui se dissiperait? Était-ce un appel de la vérité et, dans ce cas, comment n'y pas répondre? Des jours et des jours se passèrent pendant lesquels il agitait les termes de cette alternative, s'interrogeant avec anxiété, priant avec ferveur. Quelques pages qu'il écrivait alors pour lui-même et qu'il avait intitulées : « les visites de Jésus-Christ », nous ont conservé l'écho vibrant de ces émotions, les plus déchirantes que puisse éprouver une âme sincère. S'inspirant d'un verset de l'Apocalypse de saint Jean (III, 20), il croit avoir entendu le Seigneur frapper à la porte et lui dire : « Si quelqu'un entend ma voix et ouvre la porte, j'entrerai et je dînerai avec Lui et Lui avec moi. » Et il répond : « Est-il vrai, ô mon Seigneur! tu étais à la porte et je ne le savais pas; tu frappais et je ne t'ai point ouvert. Peut-être quelque étude absorbait-elle ma pensée ; peut-être était-ce le bruit de la rue qui m'empêchait de t'entendre. Entre, ô mon hôte! C'est pour demeurer que tu es venu, n'est-ce pas? Mets ta main sur mon front et me bénis. Dirige ma pensée de ton regard ; tiens-

toi là à ma droite afin que je sois soutenu. Quelle joie! Déjà ta présence a illuminé toute ma cellule. Elle était si sombre ! J'étais si seul! Désormais mes yeux ne pourront se lever de mon livre sans se reposer sur toi. Alors même que je ne te verrai point, je sentirai que tu es près. Quand je serai fatigué, j'appuierai ma tête sur ton épaule. Quand mon cœur palpitera, inquiet ou éperdu, je me jetterai sur le tien. Quand j'aurai besoin de conseil, je m'assoirai à tes pieds. J'avais bien conscience qu'il me manquait quelque chose. J'aurais dû comprendre ce qu'il me fallait. Ne me l'avais-tu pas dit? N'avais-tu pas demeuré déjà une fois en moi? C'était il y a trois ans. Tu restas trois jours. Et ma vie fut transformée, mes doutes se dissipèrent, mes luttes furent oubliées, mes ténèbres devinrent lumière. L'amour débordait de mon cœur, la mort ne m'inspirait plus d'inquiétude, le martyre m'eût paru facile. Ma première pensée au réveil, ma dernière en me couchant étaient pour toi. Et point d'effort dans ces pensées, car tu étais là. Penser à toi, c'était te voir. Reviens à moi, ô mon Seigneur! »

Cependant, continue M. Gréard, le trouble persiste et s'aggrave. A l'imploration mystique succède une supplication plus humaine et plus pressante (15 août) : « O mon Dieu! donne-moi d'être vrai. » Et il analyse avec sévérité, avec inquiétude, tous les motifs qui empêchent la vérité de sortir de ses lèvres : amour-propre, esprit de parti, faiblesse d'un cœur partagé. « Je porte ton nom, ô mon Seigneur. Mes occupations se rapportent à toi. Je me range auprès de toi avec ceux qui t'aiment. C'est à toi que j'appartiens, à ton Église, à ton service. Et pourtant... Ah! mensonge, mensonge!... La vérité, c'est l'unité dans la vie, et je ne suis rien moins qu'un. Sincérité, unité, harmonie, paix, autant de termes corrélatifs... O mon Dieu! Donne-moi d'être vrai, vrai surtout quant à toi, vrai dans ton service; car c'est là la vérité primitive, celle dont toutes les autres découlent. » L'apaisement ne s'est pas fait encore. Il redouble ses instances (10 octobre), il les rassemble dans un dernier cri d'angoisse, préoccupé non plus seulement de lui-même, mais de ceux qui s'éclairent à sa parole : « Donne-moi la vérité, ô mon Dieu, afin que je sois tout lumière, sans aucun mélange d'ombre et de faux. Donne-moi la sincérité. afin que cette vérité que je connais, je la laisse se manifester sans aucun voile de réticence. Que mon cœur soit au dedans de moi comme est le cœur de l'enfant qui vient d'être sevré! »

Un cri plus pathétique s'est-il jamais élevé vers le ciel qui se ferme?

Scherer continua néanmoins d'enseigner comme par le passé, tandis que secrètement la fissure s'élargissait et devenait une brèche. Un replâtrage tout extérieur aurait fait honte à cette âme d'une sincérité absolue. En décembre 1849, il consomma la séparation ; il prit congé de ses auditeurs et leur annonça qu'il ouvrirait prochainement un cours libre sur l'*autorité en matière de foi*.

L'excommunication ne se fit pas attendre; des amis, parmi les plus chers, s'écartèrent de celui qui se disait encore chrétien. Il en souffrit cruellement; il ne faiblit pas. Il resta fidèle à son devoir envers la vérité. D'ailleurs, il trouvait une consolation et une force dans la pensée que Vinet, s'il eût vécu, aurait été un de ses apologistes. M. Gréard, dans une admirable esquisse de cette grande figure protestante, détermine la nuance exacte du christianisme de Vinet, christianisme avant tout intérieur et individualiste, où le dogme, au lieu de s'imposer du dehors, trouvait sa plus haute justification et son meilleur titre dans son accord avec les besoins religieux de l'âme. N'était-ce pas précisément ce qu'affirmait Scherer lorsqu'il rompit avec l'orthodoxie théopneustique. Pour avoir écarté l'inspiration textuelle, il croyait encore n'avoir rien abandonné d'essentiel. « J'ose dire que je n'ai perdu le Nouveau Testament que pour le retrouver... Vous me demandez ce qui reste après que le dogme de l'inspiration a été retranché ? Il reste Jésus-Christ. Ce qui reste de l'Écriture ? L'histoire de Jésus-Christ. Ce qui reste à la foi ? La personne de Jésus-Christ. Jésus-Christ est le commencement et la fin, le centre et le tout. »

Scherer fut en proie pendant toute cette période à une sorte d'exaltation sainte où se mêlaient l'onction du chrétien convaincu et l'âpreté du logicien contredit, de l'honnête homme calomnié, tous trois assurés de ne pas errer en s'attachant à la vérité telle que Dieu la leur faisait voir. Il jouissait de respirer librement; i professait, écrivait sans relâche, pensant en quelque sorte tout haut, attiré vers la lumière, aiguillonné par la polémique, et — sans prendre le temps de s'en apercevoir — avançant sur la pente à chaque réponse qu'il faisait à ses anciens amis, devenus ses adversaires. « Mes sentiments actuels ne sont pas à l'état actuel de doutes pénibles, écrivait-il, mais de convictions joyeuses. » Il ne rêvait alors rien moins, dit M. Gréard, qu'une croisade de la foi restaurée par un christianisme intérieur. Mais les juges perspicaces ne s'y trompaient pas et prévoyaient l'écroulement prochain de toutes ces croyances qu'il croyait avoir sauvées en les épurant. « Cher enfant, lui écrivait Adolphe Monod

en avril 1851, je suis effrayé de la voie que je crois voir s'ouvrir devant vous. Traditions de l'Église, Écritures, autorité de Jésus-Christ, autorité de Dieu, doctrines sûres et arrêtées, foi, tout me paraît engagé et devoir s'en aller tôt ou tard... Vous m'avez dit une fois : Si j'ai dépassé la limite, — ce dont vous sembliez admettre la possibilité, — je ne demande pas mieux que d'être éclairé. Mais comment l'être, en vous hâtant de donner vos idées au monde et, par conséquent, de les formuler, de les forcer peut-être? »

M. Monod avait plus raison encore qu'il ne pouvait l'imaginer. Un fragment de la main de Scherer, de la même date que la lettre, nous décrit la révolution qui se produit dans un esprit lorsqu'il cesse de croire à l'absolu, « lorsqu'il découvre qu'il n'y a point d'erreur qui n'ait un mélange de vérité, point de vérité qui ne soit partielle, étroite, incomplète, entachée d'erreur ». Tout est relatif, la terrible sonorité de cet axiome avait rempli l'esprit de Scherer, neuf ans avant qu'il en tirât ouvertement et doctoralement les conséquences. La notion du relatif est le dissolvant suprême. Quels basaltes pourraient y résister? Après l'inspiration libérale, la notion chrétienne du péché tombe à son tour, entraînant la rédemption et la conception classique du libre arbitre, puis le surnaturel, d'abord laissé à l'écart, puis la nécessité d'un Dieu créateur. Dès 1855, dans des notes mises au jour pour la première fois par M. Gréard, Scherer écrivait : « La vérité n'est pas sur la terre, la vérité *se fait.* » En 1861, c'est publiquement qu'il retire son allégeance à l'absolu. Qui ne se rappelle le magistral article sur Hegel qui fut son début dans la littérature parisienne, et la phrase décisive : « Nous ne connaissons plus la religion, mais des religions; la morale, mais des mœurs; les principes, mais des faits. » Dans son ardeur à écarter toute conception finie et arrêtée qui l'aurait empêché de voir la merveilleuse toile sans fin se tisser et se colorer sous ses yeux, Scherer était dupe, ce me semble, d'une illusion. Il n'entendait pas détruire la vérité. Mais la reporter, comme il faisait, à l'infini, hors de nos prises, au delà même de notre champ visuel, ne laisser à l'homme que le vain honneur d'y travailler sans la connaître, presque sans la pressentir, puisqu'il n'en saisit que des parcelles, puisqu'il ne l'aperçoit que sous des formes transitoires, caduques d'âge en âge et partant trompeuses, n'était-ce pas en supprimer l'intérêt et le prix pour l'âme humaine? N'était-ce pas ôter son aliment, et même sa raison d'être, à cet « amour de la vérité » qui demeurait seul sur tant de ruines et par lequel il se justifiait de les avoir faites? N'y avait-

il pas quelque paralogisme à dire que « le but ne saurait être ailleurs que dans l'effort », — comme si l'effort sans but vaudrait jamais la peine qu'on s'y livrât, — et que « la poursuite du vrai était aussi bénie que sa possession » : poursuit-on à autre fin que de posséder? Il y avait là un subtil jeu d'optique, un trompe-l'œil. Sincèrement, loyalement, Scherer l'embrassait de toute la vigueur de son esprit. « Il s'y reposait et *s'efforçait* d'en jouir, » dit admirablement M. Gréard.

« Eh quoi! le néant est-il le dernier mot des choses? Amants passionnés de la vérité, qui l'avez poursuivie avec tant d'ardeur, artistes qui vous êtes efforcés de saisir l'insaisissable beauté, hommes du monde qui avez cherché le bonheur dans l'éclat et la tendresse : est-ce dans ce soupir que vous vous réunissez à la fin? Et osez-vous bien nous encourager à une lutte qui doit être récompensée d'une si pâle couronne? Et pourquoi non? S'il y a quelque grandeur dans le roseau qui sent sa faiblesse, n'y en a-t-il aucune dans la vanité qui se comprend? Quelqu'un a-t-il jamais savouré sans une secrète joie l'amertume qu'on éprouve à aller jusqu'au fond des choses? Ne triomphe-t-elle pas en quelque sorte d'elle-même? N'atteint-elle pas à la souveraine réalité? Celle de la pensée qui se pense, celle du rêve qui se sait rêve, celle du néant qui cesse de l'être pour se reconnaître et s'affirmer. »

Quelle éloquence incomparable! et toutefois les subtilités qu'elle masque de son éclat suffisaient-elles toujours à ce lucide esprit, à cette âme sincère? A cette époque, Scherer était épouvanté par instants de son œuvre de destruction. N'était-ce pas en douter que de s'écrier : « Nous avons besoin d'y croire, malheur à nous si nous en doutions! » Cet acte de foi vibrant n'est-il pas du même accent que celui du croyant un moment ébranlé par les objections faites à son dogme et qui se raffermit en criant au ciel son exorcisme? C'est bien le sceptique absolu que Scherer a voulu peindre, celui qui a passé derrière son propre scepticisme et en a saisi fortement l'intime contradiction. Il ne s'incline pas devant l'Inconnaissable; il nomme, il embrasse orgueilleusement le « néant ». Il l'érige « en souveraine réalité ». Et, néanmoins, ne le surprenons-nous pas mettant un art inconscient à ne pas abaisser complètement la toile de fond du théâtre humain, parce qu'il sait qu'au delà ce serait le vide encore et que tout s'y perdrait. La toile abaissée, il n'y aurait plus de scène; acteurs et spectateurs seraient de purs fantômes errants dans l'espace. Nature haute et fière, il garde involontairement des points d'attache et de repère dans le monde moral. Débris d'absolu, le culte

du vrai, — ou plus justement le culte de la sincérité, — une conception grave et noble de la vie, pareils à des cippes brisés, restaient debout, par une exception inexpliquée, sur cette surface balayée d'où ils auraient dû être emportés avec le reste.

Le scepticisme, dans l'esprit de Scherer, avait d'ailleurs une tenue particulière qui lui venait de ses origines.

Le doute supérieur, celui qui se produit dans une âme par l'effort libérateur d'une intelligence puissante jointe à une volonté droite, présente des caractères très différents, selon qu'il succède à la foi catholique ou à la foi protestante. Pour le catholique émancipé, la rupture est presque toujours nette, rapide et complète; elle tourne très vite à l'inimitié, à la malédiction. Pour le protestant, elle se produit par un détachement lent et graduel, qui n'est pas toujours consommé même à la fin d'une longue vie. Le catholicisme est une religion de soumission à la règle et aux puissances : il embrasse et confond tous les croyants dans un grand établissement où Dieu est représenté par un vicaire auguste, visible et parlant, qui édicte la loi, et par des agents qui la font observer. Le catholique est un sujet, un serviteur, un pupille. Ses fers ou, si l'on veut, ses freins, sont comme une chaîne qui est rivée si fortement du dehors à un puissant anneau — le principe d'autorité — qu'elle semble ne l'être qu'à celui-là : si cet anneau se descelle, tout le reste a chance d'être entraîné avec lui. Le protestantisme est une religion d'adhésion et de choix; c'est une alliance directe de chaque homme avec Dieu, jurée sur un livre de vie, où même ceux qui en adorent la lettre cherchent moins une règle qu'un esprit. Si le catholique est un sujet, le protestant est un esclave, mais un esclave volontaire d'un maître qui habite en lui, qu'il a lui-même trouvé ou *créé*, selon les besoins de sa conscience, qui est à la fois son Dieu et la meilleure partie de son âme. La chaîne ici est comme un câble continu dont l'homme s'enlace lui-même et dont chaque tour tient au corps; coupée en un point, elle se relâche de proche en proche, mais lentement, et l'on peut longtemps se croire et se nommer chrétien après de terribles retranchements.

Rien ne peut donner une sensation plus nette de ce contraste que de comparer ce que nous savons de la libération intellectuelle de Scherer, si tardive et si lente, avec celle d'un autre esprit supérieur, sorti de la foi catholique.

Qu'on lise cet admirable volume, *l'Avenir de la science*, pensé et écrit au lendemain de la rupture, par un homme de vingt-cinq ans. Que l'affranchissement a été rapide, — *momento turbinis*, —

et qu'il est complet! C'est le chant de triomphe de saint Michel, qui a déjà laissé loin derrière lui le dragon terrassé. Ne nous arrêtons pas à quelques euphémismes de pure courtoisie, aux « phrases câlines » dont l'auteur lui-même se confesse sans se trop accuser. L'homme, dans le superbe épanouissement de son intelligence, n'a rien retenu de son passé; il n'a pas de retour à craindre; il ne sent même plus la place de ses fers; il est tout à la science, à l'avenir, au progrès. Jamais croyant n'a offert à la jeunesse de son temps un vin plus réconfortant, un plus puissant cordial que ce prétendu négateur dans ce magnifique acte de foi et d'espérance laïques. Sans doute, il s'attachera à l'étude de cette religion même qu'il a désertée. Mais cette religion l'intéresse seulement par son volume et son poids historique, par l'immense place qu'elle occupe dans le passé, par l'action étendue qu'elle exerce dans le présent; elle le captive par la poésie sublime de la Bible, par les figures que l'artiste entrevoit encore baignées de vapeur, un Jésus de mol ivoire, un sombre Paul de bronze. Elle ne le possède pas par le souvenir de ce qu'il en a reçu, par le bienfait que lui ou les autres en peuvent tirer. Au lendemain de la délivrance, elle n'est déjà plus pour lui qu'un sujet d'étude, contemplé du dehors, — comme le serait une histoire d'Alexandre le Grand ou de saint François d'Assise, — non une source de force, non plus même un cadre habituel de méditation morale. On s'est plu à dire que M. Renan avait gardé toute sa vie quelque chose du prêtre; je ne sais. Dès le premier jour, il avait tout quitté du chrétien.

Veut-on une autre et notable différence? le catholicisme est essentiellement une loi; le protestantisme est essentiellement une foi. Presque toujours, chez le protestant, la croyance est une suggestion inconsciente de besoins moraux très profonds et faits pour lui survivre. Trop souvent, chez le catholique, la discipline morale repose en grande partie sur l'autorité et s'accoutume à vivre sur ce crédit emprunté, qui peut un jour lui faire défaut. L'émancipation intellectuelle du catholique le dispose éventuellement et par réaction à un excès d'indulgence, à une sorte de rémission des règles. Tel veut aux autres la liberté qu'il s'est octroyée tardivement; il leur souhaite les joies ou les divertissements dont il s'est sevré, dont il se sèvrerait encore par noblesse de nature, si, maître de son choix, il recommençait la vie. Il sourit de haut à un peu de licence; volontiers il parapherait la pétition des villageois qui demandent à danser et à se conter fleurette. L'ivrognerie même lui semble à l'occasion respectable; elle ouvre à quelques-uns l'accès de l'idéal.

Non moins sceptique, Scherer ne laissait pas son scepticisme couler sur les hommes en indulgence et détendre théoriquement la règle de vie qu'il avait d'abord conçue étroite et rigide. La foi, en le quittant, n'avait pas effacé ces plis profonds de l'esprit et de la conscience où elle avait eu son habitacle. Elle lui avait laissé des prédilections et des répugnances morales d'une vivacité extrême que, par une naturelle inconséquence, Scherer érigeait en loi et imposait aux autres comme à lui-même. Nul ne jugeait avec plus de sévérité non seulement l'égoïsme et l'hypocrisie des hommes, mais leurs simples faiblesses, et cela au moment même où, détruisant les systèmes éthiques les uns par les autres, il ne laissait debout aucune des bases de la morale spéculative. Bien plus, il s'irritait lorsque, considérant les choses de la même hauteur que lui et voyant maintes différences s'atténuer ou s'effacer, on montrait trop de bonne grâce et de hâte à excuser, à oublier, à tendre la main aux défaillants, à diminuer l'écart, non seulement entre le bien et le mal, mais entre le bon et le méchant. Le pyrrhonisme léger, ou qui veut l'être, le détachement mondain, lui étaient odieux. Il ne voulait pas qu'on fût sceptique plus logiquement et au fond moins tristement, moins gravement que lui. Le chrétien, le puritain, se survivaient dans ce juge austère des actions humaines.

« Rêveur et raisonneur, dit M. Gréard, dialecticien et mystique, paradoxal et naïf, subtil et puissant, ardent disciple de Hegel et tendre admirateur de Lamartine, Scherer aimait à réduire à néant toutes les argumentations, la sienne comme celle des autres; il avait des exaltations de satisfaction intellectuelle, quand il arrivait à se prouver l'insuffisance des explications communes et à humilier la pensée humaine devant les irréfutables découvertes de la science. Puis, alors qu'il semblait accablé sous les ruines qu'il avait accumulées, tout d'un coup, par un mot, un soupir, un regret, il se redressait et, comme l'oiseau mortellement blessé du poète qui veut mourir au plus haut des airs, il semblait s'élancer vers ce ciel qu'il avait fermé sur sa tête. Inébranlable dans les conclusions où il s'était fixé, ne sacrifiant rien, ne dissimulant rien du travail implacable de son intelligence, s'il avait brisé sans retour avec les doctrines de sa croyance première, il n'en désavouait ni l'inspiration, ni le souvenir. Il a pu dire qu'il n'avait jamais cherché l'éclat; il ne tenait qu'à sa propre estime. L'énergie de ses convictions n'avait d'égale que la franchise de son désintéressement. »

Je ne sais ce qu'on pourrait ajouter à ce portrait magistral.

Scherer en était déjà là, c'est-à-dire au terme de sa transformation spirituelle, lorsqu'il quitta la Suisse et s'établit en France. Il devint un des principaux collaborateurs du journal *le Temps*. Dès cette époque (1861), il traitait des questions politiques, mais il se donna surtout à la critique littéraire et, très vite, il y excella. M. Gréard caractérise avec justesse et finesse ses qualités et ses défauts : son érudition très sûre; sa passion d'exactitude littérale, qui faisait de lui un terrible censeur pour la science facile; son dédain de la virtuosité (1), son culte pour l'histoire, qui ne l'empêchait pas d'avoir le sens — je ne dis pas le goût — du présent et du prochain avenir; sa curiosité concentrée sur l'homme et appliquée avec prédilection à agiter les grands problèmes moraux et sociaux, à en montrer les antinomies fondamentales, de même qu'il aimait à rendre sensibles les contradictions de notre nature, y voyant une richesse plutôt qu'une faiblesse; l'instantanéité de ses impressions, qui parfois se traduisaient trop vite en jugements et en arrêts et réglaient trop sommairement le compte des hommes et des œuvres; ce je ne sais quoi de naturellement entier qu'adoucissait un besoin acquis de mesure de largeur et d'harmonie; une certaine *rigidité* dans le style (le mot est de M. Gréard, je dirais plus volontiers une certaine maigreur sèche et nerveuse) qui s'alliait à la distinction toujours, souvent à la grâce; sa suprême répulsion pour la littérature licencieuse... Son biographe l'oppose à Sainte-Beuve, dans une page que je me refuse le plaisir de reproduire ici, voulant la laisser dans son cadre. C'est un morceau exquis et à lire.

Si le scepticisme — comme on se plaît à le dire — ne résistait pas aux épreuves de la vie, celui de Scherer aurait dû succomber sous le poids de ses afflictions publiques et privées. Il en eut plus que sa part virile. Ce qui se produisit, c'est au contraire un apaisement. Cette âme de feu n'eut plus les flammes qui consument, mais seulement celles qui éclairent et attiédissent; son calme n'était ni de la résignation ni de la lassitude; ses répulsions morales n'étaient pas moins entières, ses indignations moins vibrantes que par le passé, il ressentait profondément les douleurs, les dangers, les humiliations de la patrie. Toujours ouvert à ces nobles émotions, il mettait de l'art à écarter celles qui l'auraient assombri sans fruit pour lui-même et pour le pays. Comme au temps de sa jeunesse, Scherer continuait à aimer tout de la vie, la nature et

(1) C'est Scherer qui a donné cette admirable définition du bon style : avoir quelque chose de personnel et de senti à dire, et le dire simplement et virilement.

l'homme, la science et l'art, l'action et la rêverie, Racine et Shakspeare, les anciens et la génération nouvelle; il goûtait la variété des choses; il avait des curiosités infinies, des effusions, des ivresses. Volontiers, il aurait écrit un éloge de la vieillesse, dont le demi-détachement — qui le laissait s'intéresser à tout — lui semblait le secret du bonheur ici-bas. Ses dernières années font penser à un beau jour finissant de novembre, dans ce parc du grand Trianon qu'il disait avoir découvert : je m'en représente les longues avenues classiques, les nobles perspectives, le sol jonché, les pas assourdis, le silence coupé de sons lointains et purs, les grands arbres dépouillés n'ayant conservé que leur plus haute couronne et, çà et là, des bourgeons dont la jeune verdure atteste la richesse de la sève. De molles clartés automnales lui ont doré les choses jusqu'à son départ de ce monde. Il est mort dans la possession de ses facultés, sans que ses amis aient eu la douleur de voir ou même de pressentir un déclin de cette noble intelligence. Il fallait cette fin sereine à cette existence de luttes et d'orages pour en faire un exemplaire achevé et doux à contempler d'une vie mâle et pleine, où le cercle entier des vicissitudes spirituelles, où toute la chaîne des grandes cimes morale a été parcourue, pour aboutir à un dernier horizon dont les premiers plans harmonieux et calmes effacent presque les sombres profondeurs. Et Scherer a eu par surcroît cette heureuse fortune de rencontrer pour biographe le psychologue pénétrant, le moraliste élevé, l'écrivain de race, qui était l'homme le plus capable de le comprendre, le plus digne de l'admirer et aussi de l'aimer pour ses grands dons, le mieux préparé à le juger de haut et impartialement.

Les romanciers contemporains entreprennent de nous émouvoir avec des affections, des douleurs et des aspirations qui ne sont que de la sensualité subtilisée, avec des coups de résolution qui ne sont que les lourdes retombées d'une âme inerte et ballottée. Ils trouveront ici, dans la région de l'éthéré et de l'impondérable, des aventures plus tragiques, des passions plus ardentes, des souffrances plus cruelles, des vouloirs plus mâles qu'ils n'en ont jamais tiré de la chair, source de tout leur pathétique.

E. BOUTMY.

OUVERTURE DES CONFÉRENCES

A LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Séance de rentrée.

La séance de rentrée des conférences à la Faculté des lettres a été tenue le mardi 4 novembre 1890, à deux heures, à la Sorbonne, sous la présidence de M. Himly, doyen de la Faculté, membre de l'Institut. — M. le vice-recteur de l'Académie, M. le directeur de l'enseignement secondaire et M. Darboux, doyen de la Faculté des sciences, membre de l'Institut, assistaient à la séance, ainsi qu'un grand nombre de professeurs des deux Facultés.

DISCOURS DE M. HIMLY

MESSIEURS ET CHERS AMIS,

Selon l'usage qui s'est établi dès le début de ces réunions de famille par lesquelles nous ouvrons nos conférences, c'est votre doyen qui y prend le premier la parole; mais ce n'est que pour vous souhaiter la bienvenue et vous donner quelques renseignements sur l'année qui vient de finir, quelques indications pour l'année qui commence; cela fait, il se hâte de la laisser à l'orateur du jour.

Je serai aujourd'hui plus bref encore que d'habitude. Grâce à Dieu, la Faculté, si cruellement éprouvée pendant une série d'années, n'a eu à enregistrer aucune perte nouvelle que j'aie à déplorer avec vous; d'autre part, l'accoutumance a rendu familiers à la majeure partie d'entre vous notre installation et nos règlements, et les nouveaux venus trouveront facilement auprès de leurs anciens des guides qui les piloteront, sans que j'aie besoin de m'en mêler, à travers le dédale de l'ancienne et de la nouvelle Sorbonne, des salles de conférences à la caisse, et du secrétariat à la bibliothèque. Je puis par conséquent me contenter de résumer en quelques chiffres les résultats scolaires de l'an passé, puis de vous

mettre au courant d'une innovation que, dans votre intérêt, nous projetons pour l'année présente.

Tout d'abord je suis heureux de pouvoir affirmer, devant les représentants de l'autorité universitaire qui veulent bien nous honorer de leur présence, la satisfaction que nous ont donnée en général votre assiduité et votre travail. Sur 1 046 étudiants inscrits, 466 ont pris une part active à nos exercices par des leçons ou des devoirs écrits. Le succès a couronné votre zèle; pour ne parler que de la grande épreuve de l'agrégation, elle ne vous a pas été moins favorable en 1890 qu'en 1889; parmi les admissibles nous avons compté 60 élèves ou anciens élèves de la Faculté, et 39 d'entre eux ont conquis le titre si ambitionné qui de l'étudiant fait un professeur. On a donc beaucoup travaillé en Sorbonne l'année dernière, et nous avons le ferme espoir qu'il en sera de même dans la nouvelle année; vous continuerez à répondre à la sollicitude des pouvoirs publics et aux efforts de vos maîtres par votre ardeur à acquérir les connaissances que vous vous destinez à enseigner à votre tour.

Mais — et ceci m'amène à vous parler du second point sur lequel je veux un instant fixer votre attention — pour enseigner avec fruit, il ne suffit pas de posséder la science; il faut aussi, j'allais dire il faut surtout, savoir la communiquer. C'est jusqu'à un certain point affaire d'instinct; mais la méthode peut et doit perfectionner l'instinct ou y suppléer; de là l'importance capitale de la pédagogie. La création en 1887 de la chaire de science de l'éducation lui a fait sa place dans notre enseignement régulier; depuis deux ans elle a chez nous ses exercices pratiques, par l'envoi dans les classes des lycées de nos étudiants d'agrégation de première année; il s'agit aujourd'hui de faire un pas de plus dans cette voie, en consacrant un certain nombre de conférences à votre éducation pédagogique comme futurs professeurs de l'enseignement secondaire.

Tout à l'heure M. Marion, avec sa haute compétence, vous montrera l'importance morale des nouvelles études auxquelles nous vous convions; je ne vous parlerai que de leur organisation matérielle. Le stage dans les lycées, auquel continueront à prendre part tous les boursiers d'agrégation de première année et ceux de leurs camarades non boursiers qui le demanderont, reste fixé au mois de mars. Il sera précédé, pendant les trois premiers mois de l'année scolaire, d'une douzaine de conférences de pédagogie générale dirigées par M. Marion, et suivi, pendant le deuxième semestre, de quelques conférences de pédagogie parti-

culière à chaque ordre d'études, dont veulent bien se charger MM. les directeurs de conférences et quelques professeurs de bonne volonté. Comme les unes et les autres consisteront bien plutôt en causeries et en discussions qu'en enseignement doctrinal, elles seront naturellement fermées; mais la porte en sera largement ouverte à tous les élèves de la Faculté. Pour ce qui est de la conférence de pédagogie générale, tous nos étudiants d'agrégation de première année sont expressément invités, pour ne pas dire tenus, à y prendre part; M. le doyen de la Faculté des sciences nous fait espérer que ses boursiers d'agrégation voudront également profiter de l'occasion qui va leur être offerte chez nous de se former à l'enseignement et à l'exercice de la discipline; enfin, comme la direction rationnelle d'une étude repose sur les mêmes principes pédagogiques que celle d'une classe, nous verrions avec grand plaisir un certain nombre de maîtres répétiteurs se joindre aux étudiants des deux Facultés-sœurs.

En voilà assez cependant pour une simple introduction. Ce que je pourrais ajouter, M. Marion vous le dira bien mieux que moi.

La parole est à M. Marion.

DISCOURS DE M. MARION

MESSIEURS,

Les mesures dont on vient de vous donner connaissance devant me mettre en rapports plus directs que par le passé avec un grand nombre d'entre vous, M. le doyen m'a désigné pour vous entretenir aujourd'hui, à la place de vos directeurs d'études. Voilà comment je viens vous priver du plaisir de les entendre. Mon excuse est que je m'en prive du même coup et que je le regrette au moins autant que vous-mêmes.

Nous éprouvons le besoin, cette année, de nous adresser plus spécialement à ceux de vous qui se destinent à l'enseignement. Tous les autres, est-il besoin de le dire? peuvent compter plus que jamais sur les soins de la Faculté; ils savent combien elle aime leur zèle désintéressé : ils seront, s'ils le veulent, les bienvenus aux conférences dont il vient d'être question. Mais c'est aux futurs professeurs qu'elle désire parler aujourd'hui, particulièrement à ceux que l'État lui confie pour en faire des organes de l'éducation nationale. Envers ceux-là, ou plus exactement envers le pays à propos d'eux, la Faculté a une responsabilité qu'elle a

toujours vivement sentie : elle la sent davantage à mesure que les questions d'éducation apparaissent plus nettement à tous les yeux comme des questions vitales pour les nations modernes, capitales en particulier pour la nôtre.

A la distribution des prix du concours général, répondant à un de ces maîtres qui sont l'honneur de l'Université, le ministre relevait dans le mâle discours de M. Darlu un passage bien digne de notre attention, et en lui-même, et par les commentaires dont il le faisait suivre. « Dans ce beau discours, disait M. Bourgeois, j'ai particulièrement remarqué et j'ai retenu cette parole : « Le « corps des maîtres de l'enfance renferme en soi une force im- « mense. Que ne ferait-il pas, si l'on pouvait lui donner une âme !... « Et cette âme, qu'est-ce autre chose qu'une doctrine commune ? »

« Vous ne parliez, Monsieur, en exprimant ce vœu, ajoutait le ministre, que de la nécessité d'une doctrine morale. Permettez-moi de reprendre votre pensée, de l'élargir et de lui donner toute sa portée. Ce n'est pas seulement dans l'enseignement de la morale, c'est dans tous les ordres d'enseignement ; ce n'est pas sur les questions qui touchent à la direction de la conscience de ces jeunes gens, c'est sur toutes celles d'où dépend la formation de leur esprit, qu'il doit exister une doctrine commune à tous les maîtres de l'Université. On a dit que ce qui fait une patrie entre les hommes, ce n'était pas l'unité des origines, de la langue, des frontières et des lois, mais seulement l'unité des sentiments et des volontés ; de même, il ne peut y avoir dans un pays un véritable enseignement public, une Université nationale, que s'il existe entre les maîtres de cet enseignement, entre les membres de l'Université, une doctrine acceptée et reconnue du but de l'éducation, de son esprit et de ses méthodes, en un mot une pédagogie commune. »

Messieurs, cette préoccupation du ministre est depuis longtemps la nôtre ; c'est celle de tous les hommes qui, dans l'Université ou en dehors, ont le souci de la chose publique. Elle nous est commune avec la Faculté des sciences, qui partage avec nous l'honneur de former pour une bonne part le personnel de l'enseignement secondaire. C'est ce que signifie la présence ici du savant doyen de cette Faculté et de plusieurs de ses collègues ; et c'est pourquoi je m'adresse en ce moment aux étudiants en sciences, si peut-être il en est qui m'écoutent. Sur aucun point la communauté d'obligations des deux Facultés n'est plus évidente, ni la communion d'esprit plus parfaite.

Notre personnel enseignant comprend d'admirables éléments.

Littéraire ou scientifique, il est à beaucoup d'égards incomparable. Ce qui lui manque, ce qui doublerait avec son autorité sa puissance, c'est l'unité de conscience et l'unité d'action.

A vrai dire, cette unité même ne lui fait pas entièrement défaut, il serait très injuste de le prétendre. L'Université a une âme. Elle a son idéal de l'homme et de la vie et, implicitement, de l'éducation. Ses amis le savent bien, ses ennemis mieux encore. Telle qu'elle est, ayons la fierté de le dire quoique nous en soyons, elle est, aujourd'hui plus que jamais « cette grande corporation, que définissait Guizot, laïque comme la société qu'elle doit instruire, profondément pénétrée de l'esprit national ». C'est du même cœur et c'est à la même œuvre que travaillent, avec plus ou moins d'éclat, tous les maîtres de nos lycées : au service de la raison, de la liberté et de la patrie. Vous-mêmes, à cet égard, êtes tous prêts à entrer dans les rangs (quelques-uns même n'en viennent-ils pas déjà ?) et à être de parfaits universitaires.

Non, ce qui fait défaut, ce n'est pas l'unité de tendance et d'esprit. C'est l'action concertée, le *consensus* exprès, le sentiment vif de la solidarité. Ce qui fait défaut, c'est l'unité de préparation, d'où résulterait la conscience réfléchie des responsabilités communes ; c'est le souci actif, la pensée toujours présente de l'œuvre que l'on a à faire ensemble et des moyens entre lesquels on a le choix.

L'esprit de corps lui-même, qui est un bien, pourvu qu'on en répudie l'étroitesse et l'injustice, n'est pas chez nous tout ce qu'on pourrait souhaiter. Tous gagneraient à ce que l'union fût plus étroite, la collaboration plus intime, à tous les degrés peut-être, mais surtout entre les diverses forces d'un même lycée : administration, surveillance, enseignement.

Chacun de son côté fait son métier de son mieux. Chaque maître, par exemple, tient sa classe ou son étude comme il peut, donne en conscience la partie de l'enseignement dont il a charge. Naturellement, on enseigne surtout comme on a appris, on fait comme on a vu faire. Mais selon les exemples qu'on imite et la qualité de la besogne qu'on fait, cela s'appelle suivre la tradition, ou suivre la routine. C'est rester, en tout cas, dans l'empirisme, car c'est opérer par habitude et non par principes. Aussi le résultat final n'est-il pas toujours tel qu'on le pourrait souhaiter : on est si nombreux à y concourir de loin, que nul peut-être ne s'en reconnaît assez directement responsable. N'est-il pas étrange que l'œuvre qui demande le plus d'unité reste livrée à tant de hasards ? Ne l'est-il pas surtout que le plus noble métier et le plus

difficile, celui qui consiste à façonner les âmes, soit le seul qu'on aborde ainsi de toutes parts sans l'avoir appris, sans avoir quelquefois consacré une heure à en méditer les règles ?

Jusqu'à ces dernières années en effet, la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire a consisté en France (et dans les foyers mêmes où elle est le plus active, comme ici) presque uniquement en études destinées à faire des lettrés ou des savants, très peu ou point en exercices destinés à faire des éducateurs. De l'éducation en général, des fins où elle doit tendre, des moyens dont elle dispose, il leur était loisible de n'avoir cure. Et si l'on pouvait depuis quelque temps en entendre parler dans quelques Facultés, un aspirant au professorat pouvait s'en désintéresser plus que personne. Ainsi de la discipline, ainsi des droits et des devoirs professionnels, ainsi des règlements qu'on aura à subir ou à appliquer, des programmes qu'on devra suivre, en attendant que peut-être on contribue à les modifier. Il semblait que le professeur n'eût aucun besoin d'avoir pensé à toutes ces choses et de s'y être fait une opinion. On ne le préparait qu'à enseigner, et encore, en prenant pour accordé qu'on enseigne toujours bien quand on sait assez, ce qui est si loin d'être vrai.

N'était la vertu naturelle du bon esprit français et du bon vouloir, il faudrait vraiment s'étonner que dans de telles conditions il y ait autant de bons professeurs. Car il y en a d'excellents, et en grand nombre, et tous nous en avons eu à qui nous gardons une reconnaissance profonde. C'est l'exemple de ceux-là instinctivement suivi qui nous sauve. Mais il y en a d'autres aussi; et le débutant qui n'a pour guide que son tempérament ne choisit pas toujours bien ses modèles. Il faut l'y aider. Or c'est à quoi servent trop peu directement les études qui conduisent à nos agrégations diverses.

Dans toutes nos agrégations, le but des programmes est de former, le but des épreuves est de distinguer les esprits maîtres de la partie du savoir à laquelle ils se sont attachés. De là cette part faite à l'érudition, à l'explication des textes difficiles. Voilà qui est parfait pour former des maîtres solides. Attribuons sans hésiter à ces épreuves redoutées et aux fortes études qu'elles demandent, la culture si élevée de notre corps enseignant. Mais que cela suffise toujours à faire des éducateurs de la jeunesse, ou même simplement des maîtres habiles, on ne saurait le soutenir sérieusement sans confondre des choses très différentes et s'exposer aux démentis de l'expérience.

Il nous a donc semblé, Messieurs, que cette année surtout, où des transformations considérables ont été apportées au régime intérieur des lycées, — lesquelles ne seront des améliorations profondes, comme nous l'espérons, qu'à la condition expresse d'être bien comprises et allégrement opérées, — le moment était venu de faire un effort de plus dans le sens de votre préparation professionnelle.

Effort discret : car nous savons le prix de votre temps et nous savons surtout que l'action éducative est affaire de caractère, d'esprit et de tact plus que d'entraînement artificiel. Aussi ne s'agit-il ni d'un enseignement nouveau ajouté à ceux que vous recevez, ni d'exercices supplémentaires ajoutés à ceux que vous faites. Il s'agit d'un petit nombre de conférences, au sens propre de ce mot, de familières causeries ayant pour but simplement d'appeler votre attention sur les choses de votre profession future. Est-ce trop qu'un homme qui aura charge d'âmes au nom même de la communauté, qui avec un caractère public mettra sa marque sur les jeunes générations; est-ce trop qu'un homme désigné pour cet honneur et à qui l'on ne demande que de s'en rendre digne, prenne sur les deux années dont l'État lui fait crédit à cet effet quinze ou vingt heures pour réfléchir sur sa tâche prochaine et s'enquérir de ce qu'on attend de lui ?

Depuis deux ans, nos futurs agrégés allaient dans les lycées de Paris assister à quelques classes, se pénétrer des exemples et recevoir les avis de nos meilleurs professeurs. C'était un commencement dont on s'est bien trouvé : nous ne faisons que compléter l'organisation de leur apprentissage. Nous le fixons d'abord dans la première des deux années d'études d'agrégation, tant pour laisser la seconde année tout entière à la préparation étroite de l'examen, que de peur que les préoccupations qui s'ensuivent ne nous disputent trop vos esprits. De plus, quand on veut tout de bon qu'une chose soit faite, il est sage d'assigner un temps précis où elle doit l'être. Donc vous irez comme par le passé dans les lycées; ce sera dans votre première année, et vers le milieu de l'année classique, autant que possible dans le mois qui précède les vacances de Pâques. Mais avant d'y aller, vous serez invités, Messieurs les aspirants à l'agrégation, à suivre tous ensemble une douzaine de conférences, dont on me fait l'honneur de me charger, sur les règles générales de la discipline et des méthodes; et au retour, vous aurez, par groupes naturels selon votre agrégation, cinq ou six conférences plus spéciales sur la pédagogie propre de l'enseignement auquel vous vous

destinez. Voilà notre innovation. Avouez que ce sera une bonne fortune d'apprendre, par exemple, de M. Croiset comment on explique un texte ancien à des élèves, de M. Petit de Julleville comment on corrige un devoir français en seconde ou en rhétorique, de M. Lavisse comment on fait une leçon d'histoire, et ainsi de suite, et que cela sera de nature à vous affermir dans vos débuts et plus tard devant l'inspection générale.

Des leçons, vous en faites, nous le savons bien, vous en faites en vue de l'agrégation. Mais de quelle mise au point n'ont-elles pas besoin pour pouvoir utilement être apportées à des élèves? Quel est le but dans vos leçons d'agrégation, sinon de donner au jury la plus haute opinion possible de votre savoir, de votre profondeur, comme on dit enfin, de votre force? Que voulez-vous que deviennent dès lors des élèves de lycée à qui un débutant viendrait faire une série de leçons d'agrégation?

Cet excès de zèle est rare, je vous l'accorde. Notez pourtant qu'il est plus facile à qui est entraîné et a pris le moule de faire une leçon d'agrégation que de faire modestement la classe. J'entends dire que l'on constate assez souvent cet excès de zèle dans les lycées de filles. Or, si des femmes, avec tout leur tact, ont besoin d'avertissements répétés et de longs tâtonnements pour discerner dans ce qu'elles savent ce qu'elles doivent enseigner, comment croire que notre sexe ait à cet égard une grâce d'état? La vérité est que la mise au point dont il s'agit, l'adaptation de l'enseignement à l'âge, au degré de développement, aux besoins des élèves est toujours difficile et très rarement parfaite. Cet art que personne ne nous apprenait, nous l'apprenions un peu aux dépens de nos élèves. Plus heureux que nous, vous y serez initiés par des maîtres qui y ont excellé entre tous.

Quant à nos entretiens d'un caractère plus général sur l'enseignement secondaire et l'éducation qu'il doit donner, sur la discipline libérale, sur les bonnes méthodes et les mauvaises, j'espère que vous ne les trouverez pas non plus inutiles. La discipline, pour ne parler que d'elle, d'où vient-il qu'elle soit si facile à quelques-uns et que d'autres, les plus savants parfois, y achoppent si misérablement? L'autorité est un don pour une grande part et on ne l'acquiert guère, j'en conviens. Mais on la perd bien, en revanche. Elle a ses conditions et ses lois; certaines causes la produisent ou l'affermissent, certaines autres la ruinent, et de très petites causes quelquefois. Tel professeur excellent n'a qu'un tort, c'est de trop parler et trop haut. On l'entend tellement, qu'on n'éprouve aucun besoin de l'écouter. Le bruit qu'il fait,

au contraire, invite les élèves à en faire et leur permet d'en faire impunément. Sa voix couvre leur chuchotement d'abord, puis leurs conversations, en attendant que leur tapage couvre sa voix. Ce n'est qu'un très petit exemple; mais n'est-il pas plus d'un cas de ce genre, où un avis donné à point sauverait un galant homme de petites fautes, qui finissent par gâter sa vie, en lui rendant impossible quelquefois une carrière qu'il aime et qu'il pouvait honorer. « Un bon averti en vaut deux, » dit le proverbe. Vous avertir, Messieurs, vous signaler d'avance les écueils et les moyens de les éviter, c'est tout ce que nous voulons. Votre esprit et votre sentiment du devoir feront le reste.

Ne craignez de ma part aucun dogmatisme. Excepté peut-être quelques notions précises sur l'organisation de l'Université, les règlements et les programmes, que je puis avoir plus présentes que vous, je ne vous enseignerai rien. Nous causerons. Nous mettrons en commun nos réflexions et notre expérience. Je vous donnerai des doutes sur la bonté de certaines méthodes, et je tâcherai que vous n'en ayez pas sur la supériorité de certaines autres : voilà tout. Vous en penserez ce que vous voudrez, et vous en retiendrez ce qu'il vous plaira. Je sais tout le prix de l'originalité, et que le mieux, en fin de compte, c'est pour chacun de faire à sa manière, une fois pénétré du but à atteindre et attentif à la qualité des moyens. Il suffira qu'on ne puisse plus nous accuser de vous cautionner comme professeurs sans avoir jamais parlé avec vous de votre œuvre de professeurs, et sans savoir seulement si elle vous intéresse.

Dans tous les pays où une préparation de ce genre n'existe pas, le besoin en est vivement senti, et l'on y pourvoit partout en ce moment. Même là où l'enseignement secondaire, dépourvu de tout caractère public est livré aux associations libres et aux entreprises privées, il semble qu'on sente d'autant plus la nécessité de garanties, non seulement morales, non seulement scientifiques ou littéraires, mais professionnelles. C'est ainsi que, pour entrer comme maître dans un collège anglais, j'en ai eu la preuve cette année même, c'est un titre qui compte, que d'avoir suivi nos conférences de la Sorbonne et pris part à nos entretiens sur l'enseignement.

En Allemagne, au contraire, la préparation spéciale des professeurs est très sévèrement organisée. Quiconque aspire à enseigner dans un gymnase ne doit pas seulement, durant ses études universitaires, avoir suivi un cours de pédagogie et pris part aux exercices d'un séminaire pédagogique, et au terme de ces études avoir fourni une dissertation écrite sur une question d'éducation;

il doit, avant de recevoir aucun titre officiel et quelquefois aucun émolument, faire un stage très actif d'un an au moins, parfois de deux, dans un gymnase, sous l'autorité absolue du chef de la maison, sous l'œil et sous la main du professeur de la classe. Entièrement soumis à leurs ordres, il reçoit d'eux à ce prix leurs conseils et finalement le témoignage duquel dépend son investiture.

Pas un instant, Messieurs, nous n'avons songé à vous mettre à cet austère régime. Il ne paraît pas nécessaire chez nous, et il risquerait de tuer ce qui vaut mieux que tout, la belle humeur et la flamme. Point de pédagogie du tout, c'était peu pour de futurs professeurs, je défie votre bon sens d'en disconvenir; mais trop est trop, je serai toujours le premier à le dire. A des esprits fins et très avisés, qui ont encore fraîche leur expérience d'écoliers, s'ils n'y joignent déjà une expérience de maîtres, il ne faut pas tant de temps pour faire remarquer le petit nombre de vérités essentielles qui dominent les questions de discipline et de méthodes. Insister plus que de raison sur ce qu'ils entendent à demi-mot, ce serait les fatiguer inutilement et, ce qui est pis, s'exposer à tomber dans un formalisme minutieux, mortel à la spontanéité et à l'entrain, ces grandes vertus de l'éducateur.

Du stage en particulier je n'ai pas gardé un bon souvenir, car il existait quelque chose de ce nom au temps où ma génération sortait de l'École normale. Agrégés à 22 ans (ceux qui avaient du bonheur) on nous faisait attendre jusqu'à 25 non seulement; comme aujourd'hui, ce qui est si juste, le titre définitif de professeurs, mais tous les avantages que l'agrégation confère. C'étaient dans ce cas trois années d'attente. Nous les trouvions longues, tout fictif que fût d'ailleurs ce stage sans direction ni contrôle. Bien avant le terme fixé, nous écrivions au ministère une lettre digne pour dire : « N'oubliez pas que je vais avoir 25 ans. » Point de réponse, vous le pensez bien. Les mois passaient, on ne voyait rien venir. Non sans humeur on reprenait la plume : « Ne savez-vous donc pas que j'ai eu 25 ans? » Et quelquefois des mois passaient encore. Ce stage, en vérité, n'était qu'une mesure fiscale. Il n'augmentait en rien notre valeur : je me félicite qu'on ne l'inflige plus aux agrégés.

On pourrait, il est vrai, l'organiser de manière à en faire une garantie d'aptitude. Mais cette garantie, superflue pour les uns, serait toujours insuffisante pour d'autres. Tel agrégé d'hier est plus professeur à vingt-quatre ans que tel maître, qui a grisonné à faire sans conviction et sans joie une médiocre besogne.

Mais n'allez pas retourner cet aveu contre la préparation que nous instituons et dire : Elle est superflue pour ceux qui ont le don, et elle ne le donnera point aux autres. En effet, Messieurs, dans l'éducation comme en tout, quelques-uns excellent à peu de frais et d'autres ne réussissent pas, quoi qu'on fasse : préparez-les comme vous voudrez, ils ne feront jamais rien qui vaille. Mais entre ces deux groupes prédestinés, il y a un milieu apparemment, car on n'ose guère se flatter d'être de l'un, et qui se résignerait à être de l'autre? Il y a donc un milieu, où se trouvent tous les jeunes gens instruits, intelligents, laborieux, sans défaut physique ou moral rédhibitoire. Pour ceux-là (et c'est pratiquement tout le monde), à qui fera-t-on croire qu'il soit inutile d'entendre un peu parler de ce qu'ils auront à faire, de leur fonction et des moyens de la remplir avec honneur?

Si le nom de professeur, ailleurs si honoré, ne l'est pas encore chez nous toujours autant qu'il devrait l'être, ne croyez-vous pas que cela tienne un peu à la part du fortuit dans notre mode de recrutement? Le jour où, sans exception, tous les maîtres de nos lycées puiseront dans l'enseignement supérieur, avec le savoir et la culture, conditions du prestige intellectuel, l'autorité morale résultant d'un même sentiment du commun devoir et d'une même intelligence de leur fonction, qui donc s'avisera de marchander aux hommes qui préparent à la société des générations d'honnêtes gens et de bons esprits la considération qu'on prodigue, par exemple, à ceux qui la purgent de ses fripons?

Mais la dignité n'est pas la morgue. Il ne servirait à rien de se targuer de la noblesse de sa fonction, de ne vouloir pas être pris pour un fonctionnaire comme un autre, si l'on n'en faisait pas mieux ce qu'on doit. Nous pouvons bien, en effet, nous rendre ce témoignage que notre fonction a un caractère à part entre celles que l'État peut confier à ses serviteurs ; mais c'est à condition de la bien remplir. Elle honore, mais elle oblige. Au surplus, la force de l'Université réside pour une bonne part dans sa solidarité avec les autres grands corps de l'État, et réciproquement. A s'isoler elle s'affaiblirait, comme s'affaiblissent et déchoient ceux de ses membres qu'on voit parfois dans son sein même s'isoler et affecter de séparer leur cause.

Chez nous, Messieurs, comme partout, mais plus qu'ailleurs peut-être, il n'y a de dignité qu'à se donner pleinement à ce qu'on fait et à être au-dessus de son ouvrage. Si un homme surveille une étude ou fait une classe sans affection ni indulgence pour les enfants, sans souci de leur être utile ; si leur gaîté même l'exaspère,

s'il les tient *a priori* pour ennemis et n'a d'autre idéal que de les mater, cet homme fait le dernier des métiers, ou peu s'en faut : quel cas veut-il qu'on fasse au dehors d'une fonction qui visiblement ne lui inspire que dégoût à lui-même? La différence n'est pas grande alors, qu'il soit le surveillant aigri d'une étude révoltée, ou le professeur morose et ennuyeux d'une classe morte. L'un aura beau le prendre de plus haut que l'autre : on fait toujours une pauvre besogne quand, n'aspirant qu'à la paix, sans même toujours l'obtenir, on applique mécaniquement une règle qu'on n'aime pas et qu'on ne fait pas aimer.

Mais placez en regard le vrai maître, qui ne fait rien en machine et met de l'âme dans tout ! Comme il relève tout ce qu'il touche ! Simple surveillant, il sent sa tâche aussi grande que celle du plus brillant professeur, plus grande même s'il la fait mieux. N'a-t-il pas sa manière aussi et ses occasions d'aller à l'âme des élèves? Tout ce qu'il fait ou omet de faire ne tend-il pas à former leurs habitudes, à donner le pli à leur caractère ? Imaginez qu'il leur donne le sentiment de la responsabilité et l'habitude de se conduire : quel service rendu, non pas à eux seulement, mais au pays ! La vraie éducation civique, la voilà ! On dit que nous ne la donnons pas, au lycée, et de fait, nous faisons cela comme beaucoup d'autres choses, d'une façon un peu indirecte et implicite. Mais nous ferons des citoyens si nous faisons des hommes libres, puisque c'est tout un. Or, tout chez nous doit y concourir; avant tout, notre discipline libérale, qui, appliquée comme elle a été conçue, fera à toute minute l'éducation de la volonté raisonnable et de la responsabilité. Et ce sera l'œuvre du maître répétiteur dans la cour et dans l'étude, autant que du professeur dans sa chaire.

Chargé d'un enseignement quelconque, le maître que nous concevons n'a que faire de lutter pour obtenir la paix. Il l'a d'emblée, et il a mieux. Par sa supériorité seule, qui relevée de bonne grâce et d'esprit ne se laisse pas une minute mettre en question, par la vertu des judicieuses méthodes, qui rendent l'enfant heureux parce qu'elles le rendent actif, c'est l'affection bientôt, c'est l'enthousiasme qu'il obtient. Oui vraiment, l'enthousiasme. J'ai toujours admiré avec quelle facilité on l'obtient, candide et chaud, par le seul fait de s'intéresser aux élèves et à ce qu'on leur dit, de se plaire avec eux, de parler un peu à leur cœur et d'ouvrir leur intelligence, d'être enfin un homme qui leur donne l'éveil et les vivifie, non un régent qui les bourre, les moleste et les éteint.

Cette supériorité, Messieurs, vous en avez tous les éléments :

il ne s'agit, en vérité, que d'apprendre à en montrer à point ce qu'il convient et à vous en faire honneur : il suffit pour cela d'y penser un peu à l'avance.

Quelles sont bien, je vous prie, les excuses que nous pourrions nous donner à nous-mêmes pour nous refuser ces quelques heures de causerie sur les choses de notre état ?

Il en est une fort honorable, à laquelle je veux m'arrêter.

A votre âge, on vise naturellement très haut. Pris par les nobles études que vous faites ici, on laisse fort au-dessous de soi les préoccupations professionnelles. Il n'est pas un de vous qui, dans le secret de son cœur, borne son ambition à être un excellent professeur.

Le moins qu'on rêve est d'être un grand savant, un maître écrivain, un penseur. On sera bon professeur, s'il le faut, par surcroît : mais on le sera *éminemment*, comme disent les philosophes : qui peut le plus ne peut-il pas le moins ? — J'ai, quant à moi, Messieurs, pour ces belles espérances le plus sincère respect et une sympathie décidée. Vous avez bien raison de viser très haut : c'est encore le meilleur moyen de ne pas tomber trop bas. Hélas ! vous en rabattrez toujours assez. Ces ambitions d'ailleurs ne sont pas vaines : en tout pays les grands corps savants se recrutent surtout dans le corps enseignant; et de vos rangs, nous y comptons bien, sortiront pour une part les hommes qui dans trente ans auront un nom.

Au point de vue même qui est le nôtre aujourd'hui, vous ne pouvez faire rien de mieux que de vous donner autant qu'il se peut une haute valeur scientifique. C'est là sur les élèves un élément souverain d'autorité, le plus sûr après le caractère.

Et pourtant, Messieurs, il n'est pas de travaux personnels qui tiennent. La plus belle thèse amoureusement méditée n'excuserait pas un professeur de dédaigner ou de négliger sa tâche de professeur, pas plus qu'un soldat sa tâche de soldat. On n'a jamais assez de valeur quand on n'a pas au juste celle qu'il faut où l'on est, celle qui consiste à faire bien ce qu'on a à faire.

« Travailler pour soi », se réserver le temps de travailler pour soi, c'est l'expression médiocrement heureuse d'un vœu très légitime et très élevé. Rarement c'est pour lui seul qu'un professeur travaille : même à son insu, ses élèves profitent et du savoir qu'il acquiert et des forces nouvelles qu'il se donne, sans parler des cas plus rares où la science aussi en profite, et le pays. Voilà pourquoi nous estimons tant chez un jeune professeur la résolution de travailler pour lui, de ne pas se laisser tout envahir par le métier.

Mais il en serait autrement si ce travail, dit *personnel*, l'était au point de nuire à la fonction. C'est si peu de chose, Messieurs, que nos petits intérêts, et ce qu'on fait pour soi seul a si peu de prix! Que sera-ce si on le fait au détriment de ce qu'on doit aux autres? A notre âge à nous, on le voit à n'en pas douter, un homme ne vaut sérieusement que par ce qu'il fait pour les autres. La valeur de nos actes et de nos œuvres se mesure à leur portée au delà de nous.

C'est pour cela précisément que l'œuvre de l'éducateur est sans contredit une des plus nobles. Pour qu'il y ait un doute à cet égard, combien faut-il qu'elle soit dénaturée et compromise par les malentendus et les routines! Est-il une façon d'agir en dehors de nous qui porte plus loin? Si la marque d'une vie utile est de faire qu'après nous quelque chose aille un peu mieux en ce monde, quelle tâche que de façonner des esprits!

Messieurs, au dernier banquet de l'Association des étudiants, l'hôte illustre, l'écrivain aimé qui nous faisait l'honneur de présider cette fête, saluait en termes éloquents la fin, dans la jeunesse française, du pessimisme inerte, du dilettantisme triste qui, ces dernières années, semblaient avoir tout envahi. Il saluait le réveil de la vie, le goût renaissant de l'action désintéressée, de l'action utile.

Le mal, je crois, chez nous n'a jamais été bien profond; j'ai connu peu d'étudiants dégoûtés de la vie et de ce qui la rend bonne; et ceux qui disaient, par exemple, que vous n'aimiez plus la liberté, quand on a eu lieu de la croire menacée, ont pu voir que vous l'aimiez encore. Ce qui est vrai, c'est que beaucoup d'entre vous cherchent leur voie (on la cherche toujours un peu à votre âge), plus ou moins désorientés par le désarroi des idées, par les conflits de principes et d'opinions qui caractérisent notre temps et sont le premier effet de notre liberté même.

M. de Vogüé vous invitait donc à avoir une foi. « Vous sentez le besoin de l'action, vous disait-il; mais pour agir il faut croire, la foi est la mère de l'action. »

Rien de plus vrai; mais que faut-il croire? La foi ne se commande guère plus que l'amour. Le vague un peu mystique de ce noble appel, n'a pas laissé même, vous le savez, que de soulever quelques critiques et de provoquer des résistances.

Ah! Messieurs, ce qu'il faut croire? Je le sais bien, si vous me permettiez d'ouvrir un avis qui n'est pas très neuf, mais qui est toujours de mise, et qui l'est peut-être plus que jamais dans les temps d'extrême liberté. — Que diriez-vous de la foi au devoir professionnel, pour commencer?

C'est une foi active, par définition; une foi précise et qui ne craint point d'hérésies. Si elle ne suffit point (car je ne vous demande pas de vous en contenter), elle n'exclut rien. Elle mène à tout, au contraire : c'est la condition première des plus beaux rêves au delà, de toutes les espérances raisonnables.

Cette religion du devoir prochain manque-t-elle un peu d'ampleur et de poésie dans certaines carrières? Je ne le crois pas; mais ce qui est sûr, c'est qu'elle n'en manque point dans la nôtre; c'est que l'œuvre de l'éducation nationale a largement de quoi relever, honorer, j'irai bien jusqu'à dire, puisqu'il s'agit de foi, sanctifier la vie de celui qui s'y donne corps et âme avec la pleine conscience de ce qu'il fait. De toutes les manières de travailler pour autrui, combien en connaissez-vous qui aient de plus larges effets et qui intéressent plus tout ce que nous devons aimer?

Cherchant les voies dès maintenant ouvertes à vos généreuses énergies, on a parlé de visites à faire aux pauvres, d'enseignements à porter au peuple. Indications excellentes, qu'avait devancées. d'ailleurs, je le sais, l'initiative de quelques-uns. Michelet donnait, il y a quarante ans, les mêmes conseils à la jeunesse des écoles. Rien ne peut être plus bienfaisant, plus pacifiant pour notre société que cette charité de l'esprit, cet apport volontaire de ceux qui reçoivent la haute culture à ceux qui ne savent pas le nécessaire. — Mais cela même, Messieurs, c'est de l'éducation. Ceux de vous qui sont hommes à préluder de la sorte à leur fonction ne risquent pas d'en méconnaître la grandeur.

Peuple, tout le monde l'est, aujourd'hui. Nos lycéens sont peuple ; ils sont simplement cette partie du peuple qui, demain, par la parole et par la plume entraînera l'autre, qui par le prestige de la culture aura le plus d'action sur l'avenir, donc les plus lourdes responsabilités. Ce que vous ferez d'eux pèsera d'un poids énorme sur les destinées de notre pays. Comment gouverneront-ils, si votre discipline, brisant ou séduisant leur volonté, ne leur apprend pas à se gouverner? Quels guides seront-ils pour ceux à qui leurs talents en feront accroire, s'il n'y a point de caractères sous ces talents? Faites-en, au contraire, de vrais hommes, fermes et fins, aussi droits que souples, dont le jugement ne le cède pas au goût, ni le sérieux à l'esprit, ni le bon sens au bien dire : vous pourrez vous vanter d'avoir bien travaillé pour la France. Et comme la France est quelque chose dans le monde, ce qu'on fait pour elle va plus loin encore. En vérité, Messieurs, il y a de larges horizons, pour ceux qui les aiment, au bout de cette voie modeste

de l'éducation, qu'on dédaigne parfois si naïvement pour des visées autrement courtes et vaines !

Ce qui manque de poésie et d'ampleur, ce n'est donc pas la bonne pédagogie, c'est l'autre. Mais que dis-je ? la mauvaise par ses suites ne va pas moins loin que la bonne ! Élever la jeunesse, enseigner, bien ou mal, c'est toujours semer pour l'avenir. Faire un cancre de plus qu'il n'est strictement nécessaire, c'est déjà manquer au pays : c'est le trahir que de faire, quand on pourrait l'éviter, des cœurs aigris ou secs, des volontés serviles ou mutines, des âmes sans lest et sans boussole. En mal comme en bien, les conséquences sont incalculables.

Nous le sentons, Messieurs ; je le sens pour ma part, aujourd'hui avec une vivacité où il entre comme un regret du temps perdu. En dépit des efforts et des progrès que nous avons faits déjà (et je ne les rappelle pas, parce qu'ils vous sont connus et que nous ne sommes pas ici pour nous congratuler), avons-nous fait jusqu'ici tout ce qu'il est en nous de faire pour l'œuvre du relèvement national ? Mettons-nous en valeur autant qu'il est possible toutes les forces vives de notre jeunesse ? Ne pouvons-nous rien de plus pour hâter le jour où nos mœurs publiques seront à la hauteur de nos institutions ? — C'est, Messieurs, à une sorte d'examen de conscience sur ce point que nous vous convions. N'y eût-il qu'une petite chance de faire plus et mieux que nous n'avons fait, vous voudrez la chercher avec nous dans les libres entretiens auxquels la Faculté vous invite. Le patriotisme ardent et vigilant dont vous avez donné des preuves lui répond de l'accueil que vous ferez à son appel.

L'INSTITUT PASTEUR

Il y a deux ans, le 14 novembre 1888 avait lieu, en présence du président de la République et des plus illustres savants du monde, l'inauguration de l'Institut Pasteur, élevé par souscription publique. Cette maison de traitement, d'étude et d'enseignement libre n'a pas sa pareille en France et à l'étranger; — aussi avons-nous pensé qu'il serait intéressant pour nos lecteurs de connaître son organisation.

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler tout d'abord son histoire, dont nous empruntons les principaux traits au discours prononcé, le jour de son inauguration, par M. le professeur Grancher, directeur du service de la rage.

La communication dans laquelle M. Pasteur annonçait à l'Académie des sciences, le 26 octobre 1885, que le jeune Meister avait subi avec succès l'inoculation antirabique eut dans le monde un tel retentissement, dit M. Grancher, que dans l'année 1886, on dut vacciner dans le laboratoire de M. Pasteur 2 682 personnes françaises ou étrangères. Il fallait s'occuper de l'inscription des malades, du pansement des plaies, de la correspondance, faire subir à chaque personne 15 à 20 inoculations, et le personnel du laboratoire de M. Pasteur, pris au dépourvu, dut faire établir à la hâte une installation provisoire dans la rue Vauquelin. Quelques insuccès étant survenus dans la méthode pendant le cours, à la fin de 1886, les adversaires de M. Pasteur ne manquèrent pas de raconter que la méthode était non seulement inefficace mais dangereuse, et que le laboratoire cachait ses morts. M. Pasteur sentit dès lors la nécessité de créer un établissement confortablement emménagé et muni d'un personnel spécial. Un journal fut créé en janvier 1887 sous la direction de M. Duclaux, professeur de chimie biologique à la Sorbonne, sous le nom d'*Annales de l'Institut Pasteur*. Cette publication est déjà devenue le recueil des meilleurs travaux de microbie. — L'Institut était plus difficile à fonder, car c'étaient les fonds qui manquaient le plus. — Lorsque fut ouverte une souscription publique,

l'enthousiasme fut tel que rapidement le chiffre des sommes versées s'éleva à 2 586 680 francs. En moins de dix-huit mois, l'Institut était construit et les dépenses totales de son édification montaient à 1 564 786 francs ; il lui restait une dotation de 1 022 894 francs. Grâce aux sommes dépensées, grâce aussi au désintéressement des architectes et des constructeurs, on put élever de vastes laboratoires destinés non seulement au traitement de la rage, mais aussi à l'étude scientifique des moyens de combattre pratiquement les maladies qui déciment l'espèce humaine, la diphtérie, la fièvre typhoïde, la phtisie, etc. Voilà comment l'Institut Pasteur, au lieu d'être seulement un établissement pour le traitement de la rage, est devenu un centre d'enseignement pour les études bactériologiques et un puissant moyen de diffusion et d'exploitation de la science française, comme nous le dit M. Grancher.

Nous devons donner maintenant sur l'installation et sur le fonctionnement de l'établissement quelques renseignements que nous tirons des *Annales de l'Institut Pasteur* (1).

L'Institut occupe un terrain de 11 000 mètres, situé au n° 25 de la rue Dutot, à Vaugirard. Il se compose de deux grands corps de bâtiments parallèles réunis par un troisième perpendiculaire aux deux premiers, et qui en occupe l'axe. Des bâtiments annexes sont construits dans les cours et jardins. Nous passons sur les détails de la bâtisse.

Dans une aile, au rez-de-chaussée, se trouve le service de la rage. L'ensemble des locaux réservés à ce service se compose d'une salle d'attente, d'une pièce servant à l'enregistrement, d'une salle d'inoculation, d'une autre salle affectée au pansement des plaies, d'une salle d'archives, d'une salle de préparation des moelles, salle dont la température est maintenue d'une façon constante à la température de 23°, par un poêle à gaz muni d'un régulateur. Les lapins trépanés et en incubation de la rage occupent dans le jardin un local spécial et chauffé à une température constante.

Les services réservés à l'enseignement nous intéressent plus particulièrement.

Le cours de chimie biologique de la Sorbonne, dont le professeur est M. Duclaux, un des plus anciens élèves de M. Pasteur, a été transporté à l'Institut, avec son personnel, son matériel, ses crédits. La salle de ce cours, pouvant renfermer une cinquantaine d'auditeurs, est séparée d'un laboratoire par une grande baie qui,

(1) *Annales de l'Institut Pasteur*, 1889, n° 1, p. 1.

ouverte, permet de voir de la salle de cours ce qu'on fait dans le laboratoire. Cette baie est en général fermée par un grand tableau noir, ou par une glace dépolie servant aux projections lumineuses.

A côté de la salle de cours se trouve un laboratoire photographique et une salle où est disposé l'appareil photographique de M. Roux. A l'extrémité du même pavillon existent deux pièces destinées aux recherches sur les animaux aquatiques. M. Metchnikoff y a installé divers aquariums. Deux pièces servent encore aux expériences sur les grands animaux qu'une porte, à plain-pied du sol, permet d'y introduire. A ce service sont encore affectés un magasin et un laboratoire où se fait en grand la préparation des bouillons, de la verrerie flambée, de l'eau distillée, de l'alcool absolu. Là encore se trouve l'installation d'un souffleur de verre.

Le premier étage se compose de deux parties symétriques. Celle de gauche est consacrée à la microbie générale placée sous la direction de M. Duclaux, celle de droite à la microbie pratique sous la direction de M. Roux. De chaque côté, un couloir central conduit à une vaste salle de travail carrée, ayant à peu près 12 mètres de côté et éclairée par neuf grandes fenêtres. Prenons comme type de notre description l'installation de M. Roux, servant à l'enseignement régulier des élèves.

Sept tables de travail occupent le pourtour de la grande salle dont nous venons de donner les dimensions ; elles sont couvertes d'une plaque épaisse de lave de Volvic, donnant l'aspect d'une plaque de porcelaine et dont le nettoyage est très facile. Chaque table est à deux places et la disposition est telle que chaque travailleur a devant lui, dans la direction de la fenêtre, son microscope, ses instruments, du gaz, et de l'eau dont l'écoulement est rendu facile dans un caniveau qui fait le tour du laboratoire. Deux petites armoires sont fixées à la muraille. On y dispose, à la fin de la journée, tout ce qui est sur les tables, sauf le microscope, pour faciliter le nettoyage de la salle.

Sur deux tables placées, parallèlement l'une à l'autre, au centre de la salle, se font toutes les grosses opérations de chimie.

Des étuves d'Arsonval sont dans le laboratoire commun laissées à la disposition des élèves qui peuvent en outre placer leurs cultures dans une étuve commune, se composant en réalité de trois pièces, chacune à température variable. Ces pièces limitées partout par des cloisons intérieures n'ont que des surfaces de refroidissement très faibles.

Une pièce spéciale sert de laverie pour tous les objets polis dans le laboratoire.

Le préparateur se tient dans un laboratoire contigu au laboratoire commun, ce qui permet une surveillance constante. C'est seulement par ce laboratoire du préparateur qu'on peut pénétrer dans la salle des collections.

Le laboratoire et le cabinet du chef de service, M. Roux, sont placés à l'entrée du couloir qui conduit au laboratoire commum.

Le second étage ne contient plus de laboratoire d'enseignement, mais des laboratoires de recherches, aménagés au gré des savants qui les occupent. Ces savants ont toute liberté pour leurs recherches.

Dans le jardin qui entoure le bâtiment principal se trouvent disséminées les annexes, comprenant surtout des écuries pour les animaux en expérience. Les écuries sont construites avec un perfectionnement tel que la description de leur agencement intéressera les expérimentateurs. Les animaux sont contenus dans des cages à claire-voie supportées par des traverses de fer au-dessus d'un sol bitumé, avec une pente pour le lavage à grande eau. Aux deux extrémités des écuries ont été réservées trois petites salles pour les opérations sur les petits animaux, qu'on n'a pas besoin de transporter ainsi dans les laboratoires.

Le chenil pour les chiens en expérience est arrangé de telle façon que chaque animal ait sa cage spéciale, où il puisse être soigné et nourri, sans qu'on se mette en contact avec lui.

Toutes les cages et poulaillers peuvent non seulement être tenues dans un état de propreté parfaite, grâce aux dispositions que nous décrivions tout à l'heure, mais peuvent encore supporter un flambage ou un lavage à l'eau bouillante. On s'est attaché à ne laisser nulle part des surfaces ou des cloisons poreuses où les germes pourraient s'accumuler.

Nous nous sommes appliqué à reproduire les détails de l'installation. Ils ont un grand intérêt, car dans la construction des laboratoires de bactériologie, on doit assurer l'innocuité parfaite pour les travailleurs.

L'Institut Pasteur est ouvert à tous, aux Français et aux étrangers. Cinquante travailleurs environ, en y comprenant les chefs de service et les préparateurs, peuvent y travailler simultanément.

Dans le service de microbie générale dirigé par M. Duclaux, et dans celui de microbie morphologique dirigé par M. Metchnikoff, la préoccupation principale est d'étudier les propriétés de forme et de fonction des microbes. Dans le laboratoire de microbie générale, chaque élève poursuit un sujet d'étude spécial ; c'est un laboratoire de recherches personnelles.

Le laboratoire de microbie appliqué à l'hygiène, dirigé par M. Chamberland, s'occupe principalement de l'étude et de la préparation des vaccins.

Dans le laboratoire de microbie technique, M. Roux reçoit des élèves auxquels, en six semaines, dans un cours pratique et régulier, il enseigne les notions de microbie et les exerce à la technique par des manipulations quotidiennes.

Quatre séries d'élèves se succèdent environ, chaque année ; de sorte que la période des cours dure de cinq à six mois par an.

On paye un droit d'admission pour les cours et les leçons pratiques de M. Roux. En dehors de la période des cours, il est perçu un droit mensuel pour l'entrée au laboratoire et le libre usage de l'eau, du gaz, des réactifs principaux et de la verrerie usuelle. Ces droits sont minimes et à la portée de toutes les bourses. Les animaux d'expérience sont fournis à un tarif réduit de 50 p. 100, de façon à faciliter aux travailleurs les recherches et les expériences.

Cet enseignement payé mérite d'attirer quelque peu notre attention. Il se donne en Allemagne depuis longtemps, et on sait quel est son succès. En France, il a été inauguré à la Faculté de médecine de Paris, il y a quatre ans déjà, par M. Chantemesse, aujourd'hui professeur agrégé. Au laboratoire de M. le professeur Cornil, depuis 1886, sous la direction de M. Chantemesse, un cours payant de microbie est donné au moins quatre fois par an, et les élèves affluent toujours pour recevoir cet enseignement, ce qui est la meilleure preuve de son succès. Depuis deux ans, ils affluent, au moins en nombre aussi grand, à l'Institut Pasteur.

Cette question de l'enseignement pratique et payant commence à agiter le corps médical. La médecine est une science essentiellement pratique, et toutes les branches de son enseignement doivent se donner pratiquement. En France, l'enseignement magistral et théorique, l'enseignement de la clinique transcendante est donné excellemment par nos professeurs de Faculté ; mais, entre le professeur et l'élève, il manque des intermédiaires, des professeurs élémentaires, si l'on peut dire, comme le *privat-docent*, qui donnent, en Allemagne, l'enseignement pratique à profusion.

L'épreuve a déjà été faite pour la microbie au laboratoire de M. Cornil et à l'Institut Pasteur; pour l'histologie pathologique, elle a été faite encore au laboratoire de M. Cornil par M. Gombault; il est à souhaiter que, bientôt, un enseignement pratique semblable soit donné avec un caractère officiel pour la clinique générale et pour les cliniques spéciales. La somme perçue, aussi mi-

nime soit-elle, établit comme une sorte de contrat entre le maître et l'élève et paraît indispensable pour le bon fonctionnement de cet enseignement.

On a déjà beaucoup parlé, et on pourrait parler longtemps encore sur cette question d'enseignement, mais revenons à l'Institut Pasteur. C'est avant tout une maison de traitement contre la rage. La thérapeutique de la rage par la vaccination pastorienne a soulevé des discussions que nous n'avons même pas à rappeler ici. Le temps et l'expérience sont les meilleurs juges en pareille matière. Or, nous en sommes déjà à la sixième année du fonctionnement de la méthode pastorienne, et des instituts antirabiques se construisent de tous côtés; il y en a 7 en Russie, 5 en Italie, 1 en Espagne; il y en a encore à Constantinople, à la Havane, à Rio-de-Janeiro, à New-York, et partout les résultats sont excellents.

A la fin de chaque mois, des renseignements détaillés sur les personnes traitées dans le mois précédent sont consignés dans le numéro des *Annales de l'Institut Pasteur* et les cas de mort sont consignés aussitôt qu'ils sont connus. Au mois de mars de cette année, M. Perdrix (1), élève de M. Pasteur, a publié les résultats statistiques généraux des vaccinations antirabiques faites à Paris depuis 1886.

La proportion des morts, après traitement, est très faible, nous dit M. Perdrix (53 pour 7893 personnes traitées, c'est-à-dire 0,67 p. 100).

La mortalité diminue d'année en année. Elle est, en effet, de 0,94 en 1886, 0,73 en 1887, 0,55 en 1888, 0,33 en 1889.

Cette diminution progressive dans la mortalité est due à une plus sûre appréciation de la gravité des morsures et à une meilleure application du traitement.

Ces chiffres sont plus éloquents que tous les discours.

Dr Fernand WIDAL.

(1) PERDRIX, *Annales de l'Institut Pasteur*, 1890, n° 3, p. 129.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS LES LYCÉES

A PROPOS DU NOUVEAU PLAN D'ÉTUDES

Le Conseil supérieur de l'instruction publique a modifié, dans sa dernière session, le plan d'études de nos établissements d'enseignement secondaire. L'histoire n'a pas échappé à son attention : un nouveau programme a été discuté et voté ; le ministère lui a donné la consécration officielle (1), et l'on a publié ici même un document très instructif et très important, le rapport présenté par M. Lavisse à la sous-commission qui a préparé les réformes (2). Le moment pourrait paraître mal choisi pour en proposer d'autres, si la sous-commission ne semblait pas avoir pensé tout d'abord à des modifications plus radicales que celles dont le nouveau plan d'études porte les traces. On a été prudent et l'on a eu raison, car la prudence n'exclut pas le progrès. L'Université a innové en 1880, elle a innové encore en 1885, elle appliquera de nouveaux programmes en 1890, et rien ne prouve qu'elle doive en rester là. Une révolution brusque dans l'enseignement serait, à coup sûr, grosse de périls ; une évolution est presque toujours salutaire, quand elle a été longuement méditée. Les réflexions qui vont suivre ont été provoquées par un examen attentif et consciencieux du nouveau plan d'études, et par le désir d'en tirer dans la pratique les meilleurs résultats possibles. Si la fréquentation journalière des élèves m'amène, sur quelques points, à proposer des solutions différentes de celles qui ont été adoptées par le Conseil supérieur, je crois cependant rester fidèle à l'esprit qui paraît avoir animé ses délibérations.

(1) *Bulletin de l'instruction publique* du 8 février 1890.
(2) V. la *Revue* du 15 décembre 1889.

I

Sur la question de principes, tout ou presque tout a été dit magistralement par M. Lavisse. Il établit que l'histoire contribue à l'éducation intellectuelle de l'enfant, parce qu'elle exerce sa mémoire et l'habitue à discerner des faits, des idées, des époques, et à l'éducation morale parce qu'elle donne un exemple pratique de sincérité, en montrant que « toute belle vie a ses louanges ». J'ajouterai que l'histoire bien enseignée donne aussi à l'élève l'idée d'ordre et l'idée de progrès; elle lui fait voir la succession ininterrompue des événements, les conséquences presque toujours funestes des guerres de conquêtes, les services rendus par les gouvernements éclairés, l'abandon que font les peuples de leur liberté quand ils en ont mal usé, la discipline qu'ils s'imposent eux-mêmes aux époques de vraie civilisation. L'histoire provoque à tout moment des comparaisons entre ce qui a été et ce qui est. M. Lavisse dit excellemment à ce propos « qu'il ne faut pas craindre d'aller parfois jusqu'à la naïveté, d'avertir l'élève que les chemins de fer n'existaient pas avant notre siècle ». Ceux qui ont la pratique de l'enseignement sont particulièrement bien placés pour apprécier la justesse de cette remarque. J'en tirerai ce principe qu'en histoire il faudrait presque toujours aller du connu à l'inconnu, et que l'idéal serait de remonter le cours des siècles au lieu de le descendre, comme nous sommes obligés de le faire. A tout le moins faut-il, puisque les faits et les institutions contemporaines sont beaucoup trop compliqués pour qu'on puisse commencer par là l'étude de l'histoire, ne pas dépayser l'enfant dans les premières années. A l'âge où la réflexion s'éveille et où nous pouvons compter sur l'intelligence de nos jeunes auditeurs, n'est-ce pas sur l'histoire du pays où ils sont nés que nous pouvons le mieux fixer leur attention? N'est-il pas à souhaiter qu'une fois au moins dans le cours de leurs études nos élèves voient défiler devant eux, sans interruption, les événements heureux ou malheureux, les guerres et les révolutions d'où est sortie la France moderne? La France aurait ainsi la place qu'elle doit tenir dans l'enseignement historique de nos lycées, et surtout il serait d'une excellente méthode de présenter à l'enfant, dans un cadre et sur un terrain limité, toute une série de faits avec leurs causes et leurs conséquences, avec leurs actions et leurs réactions naturelles. On lui fournirait ainsi, pour toutes les périodes de l'histoire moderne, des points de comparaison auxquels il rapporterait les événements

qu'il apprendrait dans la suite; on obtiendrait par là un des résultats que se propose l'enseignement universitaire, qui est d'obliger l'élève à réfléchir et à penser par lui-même.

Pour exercer l'intelligence et la réflexion de l'enfant, M. Lavisse conseille au professeur d'histoire d'apporter de la variété dans son enseignement; il veut que le professeur et l'élève parlent tour à tour; la classe ne doit pas être un monologue, elle sera plutôt une conférence au sens propre du mot, mais le professeur en aura la direction; il tracera le portrait des personnages symboliques qui donnent un sens et une physionomie à une époque; il fera de son cours un tout, et son enseignement ne sera pas seulement un exposé, mais une démonstration. La tâche est belle, mais difficile. On voit bien le but que propose M. Lavisse au professeur d'histoire; mais qui pourra jamais se flatter de l'avoir atteint? Et, pour espérer d'y réussir, ne faut-il pas qu'on soit aidé par une heureuse disposition des programmes, une gradation savante des difficultés, une bonne répartition des matières entre les différentes classes?

II

Le nouveau plan d'études, respectant la tradition, place en huitième et en septième des notions sommaires d'histoire de France qui seront la préface générale de l'enseignement historique. Mais l'on spécifie avec raison que ces notions seront très sommaires. Le maître fera de simples récits, des exposés très courts; il choisira les anecdotes et les tableaux qui lui paraîtront susceptibles de frapper l'imagination de l'enfant. L'enseignement ne sera pas didactique; il s'agit de fournir à l'élève des points de repère, de le débrouiller, si l'on veut me passer cette expression, de le guider comme un voyageur qui arriverait pour la première fois dans une grande ville et à qui l'on montrerait tout d'abord quelques grandes places, les rues principales, avant de lui faire faire une visite complète et méthodique. En quittant les classes élémentaires, l'enfant ne saura pas l'histoire de France; mais il pourra s'y plaire, il en saisira l'intérêt, il conservera le souvenir de quelques hommes illustres et de quelques scènes importantes.

En sixième commence ce qu'on peut appeler le cours normal de l'enseignement historique avec l'histoire d'Orient; en cinquième vient l'histoire grecque; en quatrième l'histoire romaine. On étudie en troisième l'histoire de l'Europe jusqu'en 1270, on la continue en seconde jusqu'en 1610, en rhétorique jusqu'en 1789. L'his-

toire contemporaine est réservée à la classe de philosophie, et il faut remercier le Conseil supérieur d'avoir introduit dans ce dernier programme des chapitres sur la liberté politique, la liberté religieuse, l'industrie, le commerce, la question sociale.

Si la répartition des matières entre les différentes classes reste ce qu'elle était précédemment, la rédaction du plan d'études a été quelque peu modifiée. Le Conseil en a groupé les différentes indications sous des rubriques générales ; il a essayé de fixer l'esprit du cours, de montrer ce qu'il faut dire à tout prix et ce qui peut être supprimé. C'est là une heureuse innovation et qui répond à cette règle fondamentale de la pédagogie, qu'il est impossible de tout enseigner et qu'il faut surtout donner à l'élève des idées claires et lui faire comprendre les faits principaux.

A l'avenir aussi les classes d'histoire dureront une heure et demie au lieu de deux heures ; le temps qui est ainsi enlevé à l'enseignement historique lui est restitué, sous forme de conférences, en rhétorique et en philosophie. Dans les autres classes on peut dire que la réduction n'aura pas d'effets fâcheux si elle est compensée par un allégement des programmes.

Ceux de sixième et de cinquième sont merveilleusement rédigés, très courts et très nets. Quelques grands noms, quelques belles scènes de l'histoire grecque : voilà ce qu'enseignera le professeur en cinquième ; il lui sera facile d'établir une comparaison constante entre le peu de place que tiennent sur la carte les États grecs et le rôle que le génie grec a joué dans le monde, le petit nombre d'hommes auxquels commandait un stratège athénien et les souvenirs qu'éveillent dans l'esprit après plus de deux mille ans les noms d'un Périclès ou d'un Démosthène.

Le programme de quatrième appelle quelques observations. M. Lavisse reconnaît dans son rapport que l'histoire ancienne ne peut être enseignée convenablement à de jeunes enfants ; on l'enseigne cependant et les élèves de quatrième apprendront l'histoire romaine l'an prochain, comme ils l'ont apprise cette année, — on devrait dire : parce qu'ils l'ont apprise ; on a cédé en effet au désir respectable de ne pas bouleverser l'ordre établi. Or on voudra bien remarquer que l'enseignement des langues anciennes commence seulement en sixième ; les élèves sont moins familiers aujourd'hui qu'ils ne l'étaient autrefois avec les noms et les usages des Romains qu'ils apprenaient à connaître par l'explication des textes. Le professeur d'histoire avait, avant la réforme de 1880, des auxiliaires naturels qui lui font défaut aujourd'hui, et c'est précisément depuis 1880 que l'on a multiplié dans les programmes

les questions d'institutions; le plan d'études de 1890 supprime quelques paragraphes qui figuraient dans celui de 1885; mais les dix premières lignes du programme de quatrième, correspondant à quatre chapitres environ, ne contiennent pas un nom propre, pas un fait. On ne veut donner aux enfants que des notions précises et, comme l'histoire des origines de Rome a été renouvelée par les travaux modernes, au lieu d'écrire : *les Rois, traditions mythologiques*, etc. on écrit : *Époque royale. Le Sénat. Le patriciat. La clientèle.* Sans doute il est inutile d'enseigner longuement, avec des dates à l'appui, l'histoire de personnages qui n'ont pas existé. Mais, puisque le programme de cinquième porte des mentions telles que : *Dieux et Légendes; guerre de Troie; les poèmes d'Homère*, je me demande s'il serait si dangereux de raconter les légendes qui faisaient le fond des croyances populaires et du patriotisme à Rome, que les Romains les plus éclairés répétaient par amour-propre même sans y croire, et dont Virgile a fixé les plus belles dans son *Énéide*. On veut donner aux enfants une idée de la Rome primitive; y réussira-t-on mieux en essayant de leur expliquer la constitution de la *Roma quadrata* ou en leur faisant lire des récits dont se contentaient les contemporains de Cicéron et d'Auguste? On peut décrire de grandes scènes historiques, raconter une séance du Sénat, l'élection d'un consul; on peut même user discrètement de l'épigraphie et intéresser des enfants par la lecture et l'explication d'un *cursus honorum*. Mais on aura beau s'ingénier et multiplier les comparaisons, il sera toujours très difficile de leur faire comprendre et apprendre un chapitre sur la conquête de l'égalité civile et politique par les plébéiens. Les élèves de quatrième ont en général 12 ou 13 ans; que d'efforts et de temps ne faut-il pas pour expliquer à des enfants de cet âge la différence entre les droits civils d'un homme et ses droits politiques! On leur dira qu'à Rome les carrières civiles et la carrière militaire n'étaient pas distinctes comme elles le sont chez nous. Rien n'est plus simple assurément; mais ces questions ne sont-elles pas bien abstraites pour d'aussi jeunes écoliers et comment le professeur pourra-t-il s'assurer qu'il a été compris?

Ce n'est pas tout. Le programme est beaucoup plus étendu pour la période républicaine que pour l'époque impériale. Or, les élèves retiendront plus aisément et il est plus important qu'ils sachent l'histoire des empereurs que celle de la République. Ils ignoreront sans danger l'existence de Licinius Stolon; il faut qu'ils connaissent les grands jurisconsultes dont les travaux ont donné naissance au droit moderne. On glissera, sans inconvénient,

sur l'histoire des décemvirs ou sur celle de l'ordre équestre que les travaux des savants n'ont élucidée que dans ces dernières années, mais l'on insistera sur le règne d'un administrateur comme Auguste, d'un comédien couronné comme Néron, de philosophes comme Antonin et Marc-Aurèle, d'un novateur comme Constantin qui a exercé sur ses contemporains une si grande action, fait du christianisme la religion officielle de l'empire et fixé pour l'éternité l'organisation de l'Église chrétienne. Il faudrait s'attacher, pour l'histoire romaine comme pour l'histoire grecque, aux grands noms, aux grands faits, aux grandes idées, montrer la Rome royale encore enveloppée de nuages et de légendes, la Rome républicaine faisant la conquête du monde et les empereurs gouvernant le monde, non plus pour la ville de Rome, mais pour le monde lui-même. Quand un élève de 13 ans aurait compris la différence qui sépare les citoyens de l'empire, tous égaux en droits et en devoirs, de cette poignée de conquérants et d'oppresseurs qui s'appelaient sous la République les citoyens romains, n'aurait-il pas reçu la meilleure leçon d'institutions que l'on puisse comprendre à son âge?

Dans les classes suivantes, les élèves apprennent, période par période, l'histoire du monde chrétien. On leur enseigne simultanément l'histoire des différents peuples, pour leur montrer l'importance et le caractère de chaque époque. Ici encore on fait une large place aux institutions; on part de ce principe très juste qu'il est plus utile de faire revivre la physionomie des siècles disparus que de s'étendre sur des récits de bataille et d'aligner des dates. L'idée est excellente; mais si la méthode a des avantages, elle présente aussi des inconvénients.

En découpant l'histoire par périodes, et, à proprement parler, par tranches, on permet à l'élève d'oublier trop vite ce qu'il apprend. Quand il étudie en rhétorique la vie de Louis XIV, il a oublié celle de Clovis et celle de Jeanne d'Arc, — et c'est grand dommage. Le jeune homme qui apprend à composer un discours ou une narration ne doit pas avoir désappris la grammaire et l'orthographe; le mathématicien, qu'on initie aux mystères de l'algèbre, doit savoir l'arithmétique. En histoire il n'en est pas de même, avec l'économie du programme actuel, et l'on se demande avec inquiétude ce que nos écoliers peuvent penser d'une science dont on leur permet d'oublier les chapitres déjà enseignés à mesure qu'on leur en apprend de nouveaux.

Ce n'est pas tout. L'histoire des institutions est mêlée à l'histoire générale. En philosophie rien de mieux; l'élève est capable

de comprendre l'exposé d'une constitution et de raisonner sur le régime parlementaire. En troisième, à l'âge de 14 ou 15 ans, comprendra-t-il la vie du moyen âge et les institutions féodales? Le cours va de 395 à 1270. L'Europe est, pendant cette période, enseignée, civilisée et gouvernée par l'Église; c'est l'Église qui convertit les Barbares et les installe dans des royaumes particuliers formés des débris de l'empire romain. Tandis que dans ces États se développe la vie féodale, une vie particulière et petite, le Pape domine les rois et les peuples; un seul personnage ose lutter avec lui, c'est l'Empereur. Les élèves entendront-ils tout cela, ou continueront-ils à trouver que l'histoire du moyen âge est ennuyeuse et vide? On leur décrira les personnages du temps; on essaiera, en imitant de bien loin M. Lavisse, de faire revivre devant eux un Clovis, un barbare à prétentions savantes comme Chilpéric; on leur racontera un tournoi, la vie dans un château fort; mais comment leur fera-t-on comprendre les rapports d'homme à homme et les rapports de l'homme avec la terre qui sont le fond du régime féodal? Quand on ouvrira le chapitre sur la *Querelle des investitures*, on leur peindra la singulière figure de ce pauvre moine qui devint pape sous le nom de Grégoire VII, et, ayant réformé l'Église, voulut aussi gouverner le monde et abaisser l'Empereur. On leur montrera Henri IV attendant deux jours à Canossa, en tenue de pénitent, les pieds dans la neige, qu'il plaise au pape de l'admettre en sa présence. Mais comment expliquer à des enfants, d'une façon claire et sans blesser aucune susceptibilité religieuse, que c'était là la première forme de la lutte entre l'Église et l'État? Comment leur faire entendre que ce prêtre n'avait réformé l'Église que pour y trouver un instrument de règne et qu'Henri IV défendait dans cette lutte les imprescriptibles droits de la société civile?

Enfin la division de l'histoire par tranches présente un dernier inconvénient, c'est que les élèves de nos lycées n'entendent jamais un cours suivi d'histoire de France. En huitième et en septième, c'est une vue panoramique de l'histoire que le maître présente aux enfants, et plus tard les événements qui se passent sur notre sol ne lui apparaissent que mêlés à l'histoire générale. On dira qu'ils sont ainsi à leur place, et que l'on évite le danger, signalé par M. Lavisse, de mettre partout la France au premier plan et le monde en prolongement. Faut-il tomber dans le défaut contraire? Nous ne vivons pas seulement dans le temps, nous vivons dans l'espace; nous vivons en France, nous sommes Français, et il est bien singulier qu'on puisse devenir à moitié bachelier avant d'avoir entendu

raconter avec quelques détails la bataille de Valmy ou celle d'Austerlitz, avant de savoir quelles ont été les lignes d'invasion de l'armée prussienne en 1870.

III

Y a-t-il un moyen de satisfaire à la fois toutes les exigences, de réunir les avantages cherchés et obtenus par le plan d'études actuel et d'en supprimer les inconvénients? Ne peut-on trouver une disposition des matières qui donnerait satisfaction à tout le monde? Est-il impossible d'enseigner d'abord l'histoire de France, ensuite l'histoire universelle?

Dans une première année, l'élève apprendrait l'histoire de France jusqu'à la mort d'Henri IV, l'histoire de la formation de l'unité française. Sans négliger les grands événements qui ont modifié aussi profondément la France que le reste de l'Europe, c'est-à-dire la diffusion du christianisme, l'invasion barbare, le morcellement féodal, les croisades, la renaissance des lettres, l'éveil de la liberté de conscience au XVIe siècle, on montrerait comment les hommes établis à l'ouest du Rhin et des Alpes, au nord des Pyrénées, ont cherché de bonne heure à former une seule nation, à se réclamer d'une même patrie, et comment les plus grandes figures de notre histoire pendant cette période sont précisément les héros ou les martyrs de cette unité nationale: Vercingétorix, Du Guesclin, Jeanne d'Arc, Henri IV. Voilà, je crois, une idée claire, et que des enfants même jeunes comprendraient sans peine.

Dans une seconde année, l'élève étudierait la constitution définitive de l'absolutisme monarchique qui a été la suite naturelle de la formation de l'unité française. Il entendrait le récit des grandes choses qu'a faites la monarchie absolue, à l'époque de son plein épanouissement, avant de voir comment l'excès du despotisme a produit la Révolution. La fin du cours serait consacrée à l'histoire de la Révolution française et aux événements qui depuis cent ans en sont la conséquence. On montrerait que, depuis 1789, sous des régimes différents, dans la guerre et dans la paix, la mission de la France a été de répandre dans le monde les idées de justice et de liberté.

Deux autres années seraient ensuite réservées à l'histoire universelle. Mettant chaque événement et chaque pays à sa place, on montrerait, sans avoir à se préoccuper de la France, quels sont les États ou les rois qui ont eu tour à tour la prépondérance dans le monde. On rapporterait au Pape et à l'Empereur, qui en ont été le centre, toute l'histoire du moyen âge, et, faisant de lui-même

presque involontairement un retour sur ses études précédentes, l'élève comprendrait combien un roi de France du XIe ou du XIIe siècle était peu de chose à côté d'un pape comme Grégoire VII ou d'un empereur comme Barberousse. Le sens des luttes entre le sacerdoce et l'empire, entre l'Église et l'État deviendrait très clair; on apercevrait très nettement la tendance des peuples et des rois à s'affranchir de toute tutelle; à la fin de ce cours, le jeune homme se rendrait très bien compte de la manière dont s'est faite l'unité politique chez les peuples de l'Europe occidentale à la fin du XVIe siècle.

Il resterait à exposer l'histoire universelle aux XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, la France ne tenant la première place dans le récit qu'aux époques où elle l'a tenue véritablement dans le monde. L'élève verrait ainsi apparaître les nations qui ont trouvé leurs jours de grandeur après la France; il verrait croître et se former la Russie, la Prusse, l'Italie. Ayant appris dans notre propre histoire que la force ne prime pas toujours le droit, et que l'heure sonne tôt ou tard des justes revanches, il apprendrait à estimer, même chez des ennemis, la persévérance dans l'effort, les volontés énergiques, la constance dans le malheur. Il saurait aussi que l'on ne peut pas se désintéresser dans un pays de ce qui se passe dans un autre, que tous les hommes et tous les États sont plus ou moins solidaires, et il garderait de ses études historiques le meilleur fruit que l'on puisse en tirer, c'est-à-dire quelques idées claires sur la manière de remplir ses devoirs de Français et ses devoirs d'homme.

Au point de vue pédagogique comme au point de vue moral, il y aurait avantage, avant que l'élève quittât le lycée, à lui présenter une revue générale, non de l'histoire des faits, mais de celle des idées et des institutions. Ce résumé de l'histoire de la civilisation serait très bien placé au moment où le professeur de philosophie passe en revue l'histoire des penseurs qui ont marqué dans l'histoire de l'humanité; ces jeunes gens seraient assez mûrs alors pour s'y intéresser et pour le comprendre. L'organisation politique des États anciens, la constitution de la famille romaine, la question de l'esclavage, la transformation de la société par le christianisme, la vie du monde féodal, les institutions de la France sous les Bourbons, voilà des questions qui seraient enseignées avec profit à des élèves qui sauraient déjà les faits et auraient pris l'habitude de raisonner. On ferait naturellement une belle part à l'histoire de nos constitutions contemporaines; on comparerait le développement du régime parlementaire en France et à l'étran-

ger, on ne craindrait pas d'ouvrir la porte de la Chambre des communes ou du Reichstag allemand, on essaierait en un mot de piquer la curiosité des élèves. On indiquerait les problèmes qui préoccupent si vivement les économistes, ceux du libre-échange et des traités de commerce, sans oublier les questions sociales qui, après avoir été discutées par les théoriciens, se sont imposées à l'attention des hommes d'État et qui sont débattues aujourd'hui devant le tapis vert des congrès.

Faudra-t-il donc, pour trouver place à ces enseignements divers, bouleverser l'économie générale du plan d'études? Il suffirait de ramener en huitième les notions d'histoire de France qui se donnent aujourd'hui en huitième et en septième, de placer les notions d'histoire d'Orient en septième, celles d'histoire grecque en sixième, et d'histoire romaine en cinquième. On enseignerait en quatrième l'histoire de France jusqu'à la mort d'Henri IV pour la terminer en troisième; on étudierait l'histoire universelle en deux années, seconde et rhétorique, et l'histoire de la civilisation en philosophie.

Nous demandons une disposition nouvelle du programme, nous ne désirons pas une révolution. Nous la demandons pour rendre à l'histoire de France sa véritable place, sans faire tort à l'histoire des institutions, pour graduer les difficultés suivant l'âge des élèves qui retiennent des noms et des faits au début, et qui raisonnent sur des idées quand ils sont plus âgés. Nous la demandons aussi pour que la jeunesse de nos lycées entende plusieurs fois parler des grands événements historiques, les comprenne mieux et ne les oublie jamais.

M. Lavisse désire avec beaucoup de raison que les candidats au baccalauréat soient interrogés à l'examen oral par un professeur d'histoire qui ne cherchera pas à les embarrasser par des questions difficiles, mais s'assurera qu'ils ont appris et réfléchi. Il désire aussi que les compositions écrites soient choisies de telle sorte que l'élève ait à y faire preuve de quelques connaissances historiques. Rien n'est plus juste assurément, mais la sanction serait plus sérieuse encore et la réforme plus efficace le jour où le programme aurait été modifié dans le sens que nous avons indiqué, puisque au lieu de présenter aux élèves toute une série de faits dans l'ordre chronologique, et de faire si souvent appel à leur mémoire, on leur aurait appris de bonne heure à trouver le lien des événements, à les comparer et à les méditer.

Henry SALOMON,
Professeur agrégé d'histoire au lycée de Reims.

THÈSES

ET

DISSERTATIONS DE DROIT

DES UNIVERSITÉS ÉTRANGÈRES

Après avoir présenté aux lecteurs de la *Revue internationale de l'Enseignement* (1) un tableau chronologique et méthodique des thèses et dissertations historiques des Universités étrangères, nous donnons aujourd'hui un tableau des thèses et dissertations de droit provenant des mêmes Universités et pour les mêmes années, 1882, 1883, 1884 et 1885.

La lecture des sujets de thèses permettra de juger de la variété de l'enseignement des Facultés de jurisprudence, en Allemagne et ailleurs. Nous comprenons simplement et à dessein, dans ce travail, les 35 Universités étrangères ayant adhéré à la convention avec la France pour le service des échanges des dissertations et écrits académiques, et, pour ces Universités, nous ne voulons connaître d'autres dissertations et écrits académiques que ceux envoyés en exécution des conventions des échanges, et portés aux catalogues publiés par les soins de la Bibliothèque nationale (2).

Nous donnons tout simplement le titre de la thèse, dissertation

(1) Numéro du 15 janvier 1890.

(2) Catalogues de dissertations et écrits académiques provenant des échanges avec les Universités étrangères et reçus par la Bibliothèque nationale en 1882, 1883, 1884, 1885, 4 vol. in-8°. Paris, Klincksieck, 1884-1886.

Le catalogue pour 1886 et 1887 vient de paraître à la même librairie; Paris, 1889, 1 vol. in-8°. Depuis 1885, il paraît pour les thèses et écrits académiques des 21 Universités allemandes, *Jahres Verzeichniss der an der Deutschen Universitäten erschienen Schriften*, I (15 août 1885-14 août 1886); II (15 août 1886-14 août 1887); III (15 août 1887-14 août 1888); IV (15 août 1888-14 août 1889).

Chacun de ces inventaires annuels se termine par une table alphabétique des noms d'auteurs; nous regrettons l'absence d'une table semblable dans les catalogues publiés par la librairie Klincksieck, surtout dans le dernier catalogue commun aux années 1886 et 1887; pour celui-là, du moins, on aurait pu prendre exemple sur les inventaires allemands et l'enrichir d'une table alphabétique des noms des auteurs des dissertations et écrits académiques.

ou écrit académique, sans, par ce fait, en préjuger en rien la valeur; avec la triple indication des noms de l'Université, de l'auteur et de l'année, nos lecteurs trouveront facilement la thèse qu'ils voudront consulter.

Ces dissertations et écrits académiques provenant des échanges avec les Universités étrangères se trouvent, à Paris, à la Bibliothèque nationale, à la bibliothèque universitaire de la Faculté de droit, à la bibliothèque de l'Université, à la Sorbonne, et, pour la province, dans les bibliothèques universitaires.

Dans ces divers dépôts, avec le nom de l'Université, l'année et le nom de l'auteur, la communication d'une thèse étrangère sera très simple.

Notre liste de 295 thèses a été divisée suivant les diverses branches du droit : droit romain, 36 thèses; droit civil, 73 thèses; procédure civile, 20 thèses; droit criminel, 39 thèses; droit commercial, 29 thèses; droit administratif, 30 thèses; économie politique, 27 thèses; droit constitutionnel, 10 thèses; droit international, 18 thèses; histoire du droit, 13 thèses; total : 295 thèses.

D'autre part, il ne sera pas sans intérêt de se rendre un compte exact de l'importance des différents centres universitaires de l'étranger et de pouvoir comparer entre elles les 21 Universités allemandes de Berlin, Bonn, Breslau, Erlangen, Fribourg, Giessen, Gœttingue, Greifswald, Halle, Heidelberg, Iéna, Kiel, Kœnigsberg, Leipzig, Marbourg, Munich, Münster, Rostock, Strasbourg, Tubingue, Wurzbourg, les deux Universités autrichiennes de Vienne et d'Innsbrück à peine entrées dans la convention des échanges; les quatre Universités de la Suisse à Bâle, Genève, Berne et Zurich; l'Université danoise de Copenhague, l'Université russe de Dorpat, les deux Universités suédoises de Lund et d'Upsal, les quatre Universités hollandaises de Leyde, Amsterdam, Utrecht et Groningue, les deux Universités belges de Gand et de Liège, enfin l'Université anglaise d'Oxford.

Le tableau suivant donne, par année, de 1882 à 1888 pour les Universités allemandes, de 1882 à 1885, pour les autres Universités étrangères, le total des thèses et écrits juridiques des Facultés de droit et fournit ainsi un des éléments pour en apprécier l'importance; il comprend d'ailleurs les thèses non seulement des Facultés de droit, mais encore celles des Facultés des sciences économiques, juridiques ou politiques ou des Facultés de philosophie, quand elles embrassent les sciences politiques dans leur enseignement.

On sait qu'en Allemagne, l'enseignement des sciences politiques

n'est pas réuni à l'enseignement du droit, mais donné, presque toujours, dans la Faculté de philosophie. A Würzbourg et à Strasbourg seulement, il rentre dans les Facultés de droit. Enfin, les deux Universités bavaroise et wurtembergeoise de Munich et de Tubingue ont une Faculté spéciale des sciences politiques et économiques.

Avec les thèses et autres écrits académiques, cette statistique comprend également les dissertations, qu'on nomme la *dissertatio Habilitationschrift*, c'est-à-dire la dissertation scientifique en latin ou en allemand, sur la branche de la science que désire enseigner le candidat au professorat dans les Facultés de droit, celui qui veut devenir *privat-docent*, entrer dans le corps des *privat-docenten*, l'étage inférieur du corps enseignant dans les Universités allemandes.

Voici donc ce tableau de statistique :

Statistique des thèses et écrits juridiques des Universités étrangères.

UNIVERSITÉS	1882	1883	1884	1885	TOTAL	1885-1886	1886-1887	1887-1888
Berlin	1	6	4	9	20	3	9	8
Bonn	3	»	»	1	4	1	3	»
Breslau	1	4	3	1	9	4	2	3
Erlangen	2	»	1	1	4	5	2	2
Fribourg	1	2	1	4	8	1	1	1
Giessen	2	1	3	»	6	1	»	2
Gœttingue	»	»	»	»	»	»	»	27
Greifswald	1	»	3	1	5	»	»	1
Halle	2	2	»	»	4	»	»	3
Heidelberg	»	1	1	»	2	»	»	2
Iena	1	»	»	»	1	»	»	1
Kiel	»	3	1	»	4	»	»	»
Königsberg	»	1	»	»	1	»	1	»
Leipzig	2	4	1	2	9	»	1	2
Marbourg	»	»	2	1	3	1	1	2
Munich	4	1	5	3	13	1	5	8
Münster	»	»	»	»	»	»	»	»
Rostock	»	»	»	»	»	3	1	»
Strasbourg	8	3	3	»	14	8	6	7
Tubingue	6	2	2	7	17	7	4	4
Wurzburg	1	»	1	1	3	1	1	2
Vienne	»	»	»	»	»			
Inpsbruck	»	»	»	»	»			
Bâle	»	1	»	1	2			
Genève	3	2	3	1	9			
Berne	»	»	»	»	»			
Zurich	1	2	4	1	8			
A reporter	»	»	»	»	146			

UNIVERSITÉS	1882	1883	1884	1885	TOTAL
Report . . .	»	»	»	»	146
Copenhague . .	»	1	»	2	3
Dorpat	»	2	1	»	3
Lund	»	1	2	1	4
Upsal	»	»	1	1	2
Amsterdam . .	»	»	»	»	»
Leyde.	25	24	37	47	133
Utrecht	»	»	»	»	»
Groningue. . .	»	»	»	»	»
Gand	2	»	»	»	2
Liège.	1	1	»	»	2
Oxford	»	»	»	»	»
	Total général				295 thèses

pour les quatre années 1882, 83, 84, 85.

Ces chiffres incomplets, il est vrai, à certains égards (notamment pour l'Université de Gœttingue), nous montrent cependant que le nombre des promotions au grade de docteur en droit est peu considérable.

Le nombre des promotions est, dans les autres Facultés, très différent; dans les Facultés de théologie, le titre de docteur est une rareté; dans les Facultés de médecine, au contraire, c'est la majorité des étudiants qui le prennent; dans les Facultés de philosophie, le nombre des promotions est assez considérable.

Voici, pour 1883-84, la statistique de l'Université de Berlin, donnée par M. G. Blondel (1) :

Faculté de théologie : 0 promotion; droit, 4 ; médecine, 87 ; philosophie, 56.

Ces résultats seront estimés peu brillants, à Berlin et ailleurs, si on songe qu'en Allemagne, en 1884, sur 26 194 étudiants, 4 839, soit 19 p. 100, sont étudiants en droit.

La France comptait, la même année, 5 849 étudiants en droit sur 15 922, soit 36,73 p. 100, et la Faculté de droit de Paris a reçu, cette année-là, 68 docteurs.

En Autriche, la proportion des étudiants en droit a varié de 37 p. 100 à 48,8 p. 100, dans la période de 1876 à 1881.

La dernière statistique que nous avons sous les yeux donne, pour les étudiants des Universités de l'empire allemand, en 1887-88, un total de 28 482 étudiants se répartissant de la manière suivante :

Théologie, 5 794. Droit, 5 769. Médecine, 6 650. Philosophie, 8 725.

(1) Dans son très remarquable mémoire : *De l'enseignement du droit dans les Universités allemandes.* Paris, Le Soudier, 1885, 1 vol. in-8.

A ceux qui seraient frappés de l'anomalie qui existe entre le petit nombre des docteurs et celui des étudiants en droit, nous dirons que le doctorat en droit est, en Allemagne, bien moins qu'en France, un grade professionnel et pratique. Il a une valeur plutôt scientifique et atteste bien moins un ensemble de connaissances qu'une érudition spéciale et une certaine formation de l'esprit.

On s'est borné, dit M. Blondel, à exiger du candidat la preuve qu'il est en mesure, à un moment donné, d'approfondir par lui-même une partie déterminée de la science.

Trop souvent le doctorat n'est qu'une affaire de parade, un titre d'honneur aux yeux du monde, le droit de s'appeler « *Herr doctor* ».

La soutenance est puérile, la dissertation n'est quelquefois qu'un simple travail d'étudiant rédigé sous l'inspiration d'un professeur.

Comme correctif, aujourd'hui, en Allemagne, aucun examen universitaire n'est professionnel.

Il y a deux examens d'État, le *Referendar-examen* et l'*Assessor-Examen* pour constater si les candidats aptes à certaines fonctions sont aptes à en être investis. Mais laissant de côté ces examens d'État qui, pour être difficiles, n'en soulèvent pas moins des critiques très fondées, nous revenons au seul examen universitaire, le doctorat. Il a conservé, dans la Faculté de droit comme dans la Faculté de philosophie, un caractère qui, en le rendant plus facile, l'a empêché du moins de paraître comme chez nous une répétition en grand de la licence en droit.

Qu'est-ce qu'une bonne thèse allemande? C'est un bon travail de cinquante pages sur une théorie difficile ou un point controversé.

Outre la dissertation scientifique imprimée dont le futur docteur affirme être l'auteur, le doctorat comprend encore une épreuve orale.

A Berlin, par exemple, l'examen comprend 4 épreuves :

1° Dissertation scientifique.

2° Interprétation par écrit d'un texte de droit romain, de droit allemand et de droit canonique.

3° Examen oral.

4° Soutenance publique de la dissertation imprimée et des thèses qui y sont annexées.

Il convient de dire, pour être dans le vrai, que ces dissertations ont rarement une véritable valeur et qu'elles paraissent en général inférieures à nos thèses de doctorat en droit.

Si le candidat est reçu à l'examen oral, il fait imprimer à ses frais sa dissertation, en y ajoutant un *curriculum vitæ*. Est-il besoin d'ajouter que la soutenance publique, qui a lieu en allemand, est une affaire de pure forme ?

Tel est le doctorat en droit allemand ; il ne va pas sans susciter de vives réclamations de la part des professeurs de droit eux-mêmes.

Ils déclarent que le court espace de trois ans ne peut plus suffire aux études juridiques.

Presque tous demandent une prolongation du temps actuel des études, qu'il soit de quatre ans au lieu de trois. Telle est l'opinion de M. Johannes Flach, ancien professeur à Tubingue (1). Les deux premières années seraient consacrées à l'enseignement théorique ; les deux dernières aux exercices pratiques. Un examen de passage serait imposé au milieu des études ; deux échecs successifs donneraient à la Faculté le droit d'exclure le candidat de l'Université.

Un autre professeur, M. H. von Sicherer, en étudiant l'organisation de l'enseignement du droit avant le XIXe siècle, constate que le temps consacré aux études a diminué, à mesure que les branches de la science se multipliaient.

Jusqu'au XVIIe siècle, on n'enseignait guère que le droit canonique ; la procédure était rattachée à l'étude des Décrétales ; le droit pénal aux Pandectes ; le droit constitutionnel à l'étude du droit public romain.

Les diverses branches des sciences juridiques se sont depuis lors singulièrement multipliées, et pourtant, les études de droit sont plus courtes ; elles duraient dix ans à l'Université de Bologne, six ou sept ans dans les Universités allemandes du XVIe siècle ; au XVIIe siècle, elles furent ramenées à quatre ou cinq ans.

Au XIXe siècle, on trouve un simple *triennium* ; et encore, le plus souvent, l'une de ces trois années est prise par le service militaire.

Sans doute, les méthodes d'enseignement ont été perfectionnées et l'on enseigne aujourd'hui, en un semestre, des matières qui demandaient autrefois des années ; c'est un progrès. Mais il y a une limite ; on ne peut condenser indéfiniment l'enseignement, et il ne faut pas que les jeunes gens apprennent trop vite ; il faut laisser se faire en eux le travail salutaire de la réflexion.

En France, ceux qui s'occupent des questions de l'enseigne-

(1) Voir article de M. G. Blondel, p. 551-560, *Rev. intern. de l'enseignement*, numéro du 15 juin 1889.

ment supérieur et, au premier rang, les maîtres de l'enseignement supérieur, ont étudié l'organisation de notre enseignement du droit et ont formulé des critiques souvent fondées. Nous avons la bonne fortune d'avoir à la direction de l'enseignement supérieur un administrateur remarquable, homme d'initiative et de progrès, et qui a montré dans la question du transfert des Facultés de Douai à Lille une ferme résolution de ne pas sacrifier à l'intérêt particulier, local et régional, l'intérêt général du pays, l'intérêt supérieur du progrès de l'enseignement dans nos Universités françaises.

Depuis deux ans, divers articles sur l'organisation de l'enseignement du droit ont été publiés dans la *Revue internationale de l'enseignement*, dans la *Revue de l'enseignement secondaire et supérieur*, etc. Des rapports sur les délibérations des professeurs des Facultés de droit ont été adressés au ministre de l'instruction publique en réponse aux questions qu'il avait soumises à leur appréciation.

La circulaire du mois de janvier 1889, relative à l'organisation des études de la licence en droit, a porté ses fruits ; l'ancienne licence en droit, qui datait de 1881 vient de subir une heureuse transformation par l'adoption des matières facultatives en deuxième et troisième année.

Le doctorat en droit, tel qu'il est établi actuellement, soulève aussi de vives critiques.

M. Léon Duguit dans son article : « De quelques réformes à introduire dans l'enseignement du droit (1), » demande peut-être beaucoup trop. Il voudrait des cours de droit romain, faits spécialement en vue du doctorat et répondant précisément au caractère scientifique que doit avoir cette épreuve. Il demande donc deux cours de droit romain comportant chacun deux leçons par semaine, faits en vue du premier examen de doctorat. Deux professeurs alternant ensemble feraient ces deux cours. En conséquence, le cours de Pandectes serait supprimé.

M. Duguit demande un cours d'histoire du droit français. Ne ferait-il pas double emploi avec le cours analogue de licence ? Voilà pour le premier examen de doctorat.

Rien n'est demandé pour le second examen de doctorat, qui embrasse exclusivement tout le code civil.

Pour le troisième examen, M. Duguit propose comme matières :

Droit international public et privé enseigné dans un cours

(1) Numéro du 15 février 1888 de la *Rev. int. de l'enseignement.*

spécial. — Droit commercial. — Droit criminel. — Compétence judiciaire et administrative enseignée dans un cours spécial.

Pour la thèse de doctorat, M. Duguit demande un seul mémoire écrit en français sur le droit romain, l'histoire du droit français ou le droit français. Il veut que le futur docteur choisisse un sujet très court et original, les Facultés de droit devant refuser, comme le font les Facultés des sciences et des lettres, tout travail qui ne constituerait pas une recherche personnelle et originale.

Au total : 5 cours et 2 conférences à 2 leçons chacun par semaine, en vue des études de doctorat, soit 14 leçons par semaine.

A ces 14 leçons, il conviendrait d'ajouter, dit M. Duguit, des conférences avec travaux écrits préparatoires.

Nous dirons tout à l'heure si ce rêve, très beau en soi, est réalisable; en présence de cette augmentation des cours de doctorat, M. Duguit estime, sans doute avec raison, que, dans le personnel enseignant des Facultés, on trouvera facilement des maîtres pour les professer; mais la question capitale est celle-ci : Cet accroissement de dépenses serait-il justifié dans telle Faculté de droit de province qui n'a que 10 étudiants en doctorat, sur un total de 157 étudiants en droit?

Pour ne plus revenir sur les idées de M. Duguit, résumons un dernier vœu : il demande encore des cours scientifiques et pratiques : cours d'enregistrement, cours de sociologie générale, cours de législation comparée, cours d'histoire des doctrines politiques.

Nous lui saurions beaucoup de gré d'avoir demandé également un cours de droit canonique, et un cours sur l'histoire des rapports des Églises et de l'État.

Ce cours de droit canonique, professé pendant plusieurs années et avec beaucoup de succès par M. Jules Roy à l'École des hautes études, n'existe plus aujourd'hui qu'à l'École des sciences religieuses; il a été confié à M. Esmein, c'est dire qu'on ne pouvait le confier à un maître plus compétent; mais, pour toute la France, c'est insuffisant. Le regretté M. Paul Bert avait proposé, il y a quelques années, la création de cours de droit canonique professés, suivant son expression, par des laïques, devant des laïques, dans un esprit laïque. Pourquoi son projet ne serait-il pas réalisé?

De tous les rapports adressés au ministre de l'instruction publique par les Facultés de droit, nous n'en examinerons qu'un seul : celui de la Faculté de Caen (1).

Après avoir constaté, non sans amertume, que le doctorat en

(1) *Revue de l'Enseignement secondaire et supérieur.* Numéros du 1er mai et du 15 mai 1889. Rapport de M. Ambroise Colin.

droit est un grade de luxe, chose singulière dans un pays où le grade de docteur en droit devrait être aussi nécessaire au magistrat, à l'avocat, etc., que celui de docteur en médecine l'est au médecin, la Faculté de Caen demande la suppression du troisième examen de doctorat; elle voudrait décerner le grade de docteur en droit après deux examens et une thèse. Voilà une bonne proposition.

Il y aurait deux examens portant sur le droit romain et le droit civil approfondis, avec des matières accessoires réparties entre les deux examens : pandectes, histoire interne du droit privé français, droit constitutionnel, statistique et économie politique comparée.

Le principe d'une thèse doctorale unique est admis par la Faculté de droit de Caen, qui espère ainsi voir se produire des travaux personnels présentant quelque valeur technique.

Mais si la Faculté de Caen approuve pleinement l'idée ministérielle d'une extension des cadres actuels de l'enseignement du droit en France, elle « croit remplir un devoir en remerciant le ministre d'avoir reconnu la nécessité de doter de ces nouveaux enseignements toutes les Facultés de droit sans distinction ».

Or, doter toutes ces Facultés de droit de ces nouveaux enseignements de licence et de doctorat réclamés de part et d'autre, est chose très difficile sous le rapport budgétaire et même superflue, si l'on tient compte de la population scolaire de certaines Facultés de droit.

Que telle Faculté de droit de province, la Faculté de Caen par exemple, émette le vœu que nous venons de rappeler, elle est dans son rôle; le directeur de l'enseignement supérieur est dans le sien, en voyant, du siège élevé où il est placé, ce que demande l'ensemble des vrais besoins intellectuels du pays, en matière d'enseignement du droit.

Il n'est pas inutile, pour fortifier notre argumentation, de mettre sous les yeux des lecteurs, comme nous l'avons fait pour l'étranger, la statistique des thèses doctorales de droit soutenues en France, pendant ces dernières années; ces chiffres sont, par eux-mêmes, la meilleure des démonstrations :

Statistique des thèses de doctorat en droit, en France

ACADÉMIES	1884-85	1885-86	1886-87	1887-88	1888-89
Aix.	2	5	4	3	4
Alger	»	»	»	»	»
Besançon (pas de Faculté de droit)					
Bordeaux.	6	3	4	3	3

ACADÉMIES	1884-85	1885-86	1886-87	1887-88	1888-89
Caen	5	7	5	5	12
Clermont (pas de Faculté de droit)					
Dijon	4	3	4	1	2
Grenoble	1	«	»	1	1
Lille	4	4	4	3	»
Lyon	5	5	5	2	5
Montpellier	1	4	2	4	3
Nancy	3	2	6	5	5
Paris	68	60	68	86	65
Poitiers	1	4	2	2	10
Rennes	5	3	»	3	6
Toulouse	8	7	6	4	9

Après avoir examiné ce tableau, on reconnaîtra avec nous que, pour être possibles, les réformes des études de droit ne sauraient être étendues de la Faculté de droit de Paris à toutes les Facultés de droit de province, dont les unes comptaient, en 1887, 189, 170, 157, 118, 111 étudiants !

Faut-il désirer, comme le demandait le Sénat, en 1878, la création d'un doctorat ès sciences politiques et administratives? Nous ne le pensons pas.

Faut-il désirer, comme la Faculté de droit de Paris le proposait, vers la même date, la création, au-dessus de la licence en droit proprement dite, d'une licence ès sciences politiques et administratives, dont les matières seraient : le droit administratif, le droit constitutionnel, le droit des gens, la science financière? Nous ne le pensons pas davantage.

M. le doyen de la Faculté de droit d'Aix nous semble au contraire dans le vrai quand il se plaint du régime du double examen et demande un seul examen, à la fin de l'année, sur les matières de l'enseignement de l'année.

Il se plaint avec raison que les conférences de droit faites par les agrégés soient restées facultatives comme au temps où elles étaient payantes.

Maintenant qu'elles sont gratuites, il demande à bon droit qu'elles soient obligatoires. L'utilité en est évidente; auditeur muet au cours, l'étudiant est, au contraire, à la conférence, interrogé par le maître et apprend à bien parler.

Il faudrait certainement, dans ce système, multiplier les conférences des 5 années d'études de droit, à la Faculté de Paris ; mais que peut-on refuser à un établissement d'enseignement supérieur qui verse au Trésor public, en 1887, 935 350 francs de recettes et ne coûte à l'État que 478 573 fr. 88 !. . . . . .

MM. les doyens de Grenoble, de Bordeaux, de Lyon, sont unanimes à se plaindre du petit nombre d'aspirants au doctorat.

« Quant aux examens de doctorat, dit M. le doyen de Grenoble, la Faculté constate qu'ils sont devenus si rares, qu'ils sont presque un événement. Le doctorat n'est plus guère recherché que par les aspirants à l'enseignement : la Faculté regrette qu'il ait cessé d'être un titre aux fonctions judiciaires. »

« La grève des aspirants au doctorat persiste, dit M. le doyen de Bordeaux. Si l'on veut que le doctorat en droit soit recherché, il faut qu'il cesse d'être un *titulus sine re.* »

« Le diplôme de docteur, dit M. le doyen de Lyon, qui, il y a dix ans, semblait le couronnement obligé de toutes les bonnes études juridiques, reprend son ancien caractère de diplôme de luxe. »

Ces plaintes légitimes étant données, il n'y a qu'un pas à franchir pour demander avec M. le doyen de la Faculté de droit de Montpellier, que le certificat de capacité en droit soit supprimé; que, la licence cessant d'être un grade suffisant par lui-même, le doctorat en droit soit rendu obligatoire.

Soit par l'institution d'un doctorat en droit en 4 ans comme le propose M. le doyen de Montpellier, ou en 5 ans avec deux examens et une thèse pour le grade de docteur, il est possible de donner satisfaction aux vœux que nous venons de voir exprimer par les chefs de trois grandes Facultés de droit de province.

Cette réforme semble d'autant plus naturelle que le licencié en droit ne peut entrer dans la magistrature ou être inscrit aux tableaux de l'ordre des avocats, avant deux ou trois années de stage près d'une Cour d'appel; durant ces deux ou trois années, il trouvera aisément, même en plaidant des causes d'office et en recevant des dossiers d'assistance judiciaire, le temps de préparer ses deux examens de doctorat et de songer à sa thèse, comme le font les élèves de l'École des chartes, qui s'occupent de leur thèse dès le début de la seconde année, c'est-à-dire deux ans avant la soutenance.

Enfin, si une de ces nominations tant désirées et toujours bienvenues appelle en province l'étudiant déjà avocat stagiaire et non encore docteur en droit, il aura, pour l'occuper et l'habituer à l'uniformité de la vie de province, le manuscrit de sa thèse à terminer; il sera heureux de revenir à Paris pour la soutenance, tout comme l'ancien élève de l'École normale ou de la Sorbonne, devenu professeur de lycée ou maître de conférences de Faculté, revient s'asseoir une dernière fois sur les bancs de la Sorbonne,

après quelques années d'absence, pour la soutenance de ses deux thèses, la thèse latine, puisqu'elle existe encore, et la thèse française.

On le voit, le désir de réformer les études de droit existe en France aussi bien qu'en Allemagne, et, après nous être fait l'écho des réclamations de nos voisins d'outre-Rhin, nous avons tenu à résumer celles de nos maîtres dans l'enseignement du droit.

Mais là, comme ailleurs, ne nous laissons pas devancer par l'Allemagne; que le spectacle de leurs Facultés groupées en Universités nous pénètre de cette conviction que le voisinage immédiat de toutes les Facultés donne à l'esprit une idée plus large de la science ; dès lors, l'étudiant en droit comprend qu'il ne doit pas être étranger à l'histoire; l'étudiant en lettres ou en histoire, qu'il doit savoir un peu de droit.

La réunion de toutes les Facultés actuelles en un petit nombre d'Universités provinciales placées dans les grandes villes, fortifierait les liens de solidarité qui existent entre les différentes branches de la science. Elle multiplierait les relations entre professeurs, permettrait à la science d'avoir de vrais centres provinciaux et aux Universités d'être de véritables corps organisés. Comme le réclamait naguère M. Lavisse, donnons à l'Université de Paris renaissante des filles en France.

H.-Émile REBOUIS.

Liste méthodique des Thèses et Dissertations de droit des Universités étrangères.

Droit romain (36 thèses); droit civil (73 thèses); procédure civile (20 thèses); droit criminel (39 thèses); droit commercial (29 thèses); droit administratif (30 thèses); économie politique (27 thèses); droit constitutionnel (10 thèses); droit international (18 thèses); histoire du droit (13 thèses). Total : 295 thèses.

DROIT ROMAIN

Du rapport de la *lex Julia* et de la *lex Papia Poppæa* (Bonn, 1882, Jörs).
Specimen juridicum inaugurale continens adnotationes ad Gaii commentarium III (Leyde, 1876, Polenaar).
Gaïus apprécié au point de vue scientifique (Leipzig, 1883, Kuntze).
Du *forum privilegiatum* (Leyde, 1882, Munzebrock).
L'impôt foncier des Romains (Erlangen, 1882, Matthiass).
La *colonia partiaria* du droit romain. (La dissertation entière est publiée chez Puttkamer et Muhlbrecht à Berlin.) (Berlin, 1885, Waaser).
La propriété servile en droit romain (Tubingue, 1882, Bossert).
Différence entre les moyens d'acquisition civils et naturels en droit romain (Wurzbourg, 1881, Stern).

Les limites juridiques de la propriété foncière en droit romain. (Strasbourg, 1883, Freund).
Réserve des droits réels dans les cessions de propriété d'après le droit romain (Munich, 1881, Freisen).
La Précaire (Kiel, 1882, Dücker).
L'acquisition de la propriété par spécification en droit romain (Tubingue, 1883, Sulzer.)
Effets de la *confusio* d'après le droit romain (Greifswald, 1884, Friedmann).
Le trésor en droit romain et en droit commun (Berlin, 1884, André).
Die *Usucapio libertatis* (Strasbourg, 1882, Mauve).
Du *tignum* et du *tignum junctum* (Digeste, l. XLI, loi 30, par. 1) (Bonn, 1882, Schumacher).
Comparaison du testament dans le droit des Grecs et le droit romain (Bâle, 1882, Schulin).
Le fondement pratique et la conformation juridique de la règle *nemo pro parte testatus*, etc. (Strasbourg, 1883, Amict).
Nemo pro parte testatus, pro parte intestatus decedere potest (Berlin, 1885, Kindermann).
La règle *Nemo* etc. peut-elle s'appliquer au *peculium castrense* ou *quasi castrense* d'un fils de famille? (Breslau, 1882, Moses).
Les hypothèses de la *petitio hereditatis*, les obligations du défendeur et ses revendications (Breslau, 1883, Cohn).
Le legs de l'usufruit d'après le droit romain (Fribourg, 1882, Diderichs).
Du principe de la *benevolentia*, en droit romain, pour la validité des concessions testamentaires (Marbourg, 1884, Steinfeld).
Die *Dos æstimata* (Halle, 1883, Sarrazin).
La pénalité conventionnelle du droit romain et de la législation suisse. (Zurich, 1883, Schumacher).
Les pénalités du droit privé romain (Breslau, 1884, Hailliant).
Du fr. 11, par. 18 D. *de actionibus empti venditi* (XIX, 1) (Fribourg, 1884, Winckel.)
Le *constitutum possessorium* (Berlin, 1885, Biermann).
La *laudatio auctoris* dans ses rapports avec le procès d'éviction du droit germanique (Strasbourg, 1883, Günder).
Quelques remarques sur ce qu'on appelle le *depositum irregulare* (Leyde, 1885, Van Sonsbeeck).
De la possession du séquestre d'après le droit romain au temps de la jurisprudence classique (Fribourg, 1885, Voigt).
Du privilège du loueur d'après le droit romain et le droit moderne (Zurich, 1885, Wächter).
Le maximum légal de l'intérêt dans le *fœnus nauticum*, d'après la l. 26. *Cod. de usuris* 4,32. (Munich, 1883, Buechel).
Histoire des quittances et des actes de solution chez les Romains (Berlin, 1883, Erman).
L'*utilis actio ad rem vindicandam* du pupille (Munich, 1882, Drey).
La nature juridique de l'*actio communi dividundo* (Tubingue, 1882, Geib).

DROIT CIVIL

De l'acte de naissance de l'enfant naturel (Gand, 1869, Seresia).
L'avis du Conseil d'État français, du 30 mars 1808 sur les cas dans lesquels la rectification des registres de l'état civil par les tribunaux n'est pas nécessaire, et l'art. 1 de la loi néerlandaise du 16 mai 1829 (Leyde 1884, Van Rossen Hoogendijk).
Les articles 519-521 du Code civil (des absents). (Leyde, 1884, Van Hogendorp.)
L'opposition au mariage dans le droit français (Strasbourg, 1884, Meyer).
L'obligation alimentaire, dans le cas d'indigence, entre parents et alliés, d'après le droit civil néerlandais (Leyde, 1885, Riemsdijk).
La situation légale de la femme en Néerlande (Leyde, 1882, Veder).
L'abandon malintentionné (*desertio malitiosa*) (Leyde 1885, Monnier).
Quelques remarques sur la situation juridique de la femme et des enfants, d'après la loi du 28 juillet 1850 (Leyde, 1885, Ras).
Rôle du tuteur dans l'administration des biens du mineur (Upsal, 1883, Berger).
Le curateur de l'aliéné et du dissipateur est-il capable d'intenter une action en désaveu de paternité? (Leyde, 1883, Van Blommestein).
Le consentement de la mère, pour la reconnaissance du fils naturel par le père, doit-il être considéré comme une reconnaissance de la part de la mère ? (Art. 339 du code civil) (Leyde, 1884, Kruseman).
Quelques remarques pour servir d'introduction aux articles 324, 325 et 326 du code civil (action en réclamation d'état). (Leyde, 1884. Maclaine Pont.)
Les théories de la nature juridique du droit paternel (Strasbourg, 1882, Kaerger).
Considérations sur les droits réels (Leyde, 1884, Van Stockum).
La propriété en commun dans le droit civil prussien, comparée à la copropriété du droit commun (Berlin, 1883, Immich).
Caractère et espèces des propositions au sujet des choses immobilières dans le sens du code de commerce allemand, art. 275. (Berlin, 1884, Marcuse).
La propriété relativement aux matériaux employés dans une construction (Breslau, 1885, Schmölders).
Acquisition et perte de la possession par un tiers (Leyde, 1879, Drucker).
Restitution des fruits dans la revendication de propriété (Leyde, 1884, Van Rijckevorsel).
La possession et sa signification au point de vue juridique (Copenhague, 1884, Torp).
La spécification (Leyde, 1885, Van Sasse Van Ysselt).
L'article 828 du code civil (usufruit) (Leyde, 1883, Boonen).
Le principe de la succession dans le *Sachsenspiegel* (Miroir de Saxe) et le droit de Magdebourg (Fribourg, 1883, Schanz).
Influence de la délation et de l'acquisition sur le droit d'accroissement des héritiers *ab intestat* (Fribourg, 1885, Ridder).
Successions vacantes (Leyde, 1885, Van Ittersum).
L'article 1129 du code civil (partages) (Leyde, 1884, Van der Dussen).
L'arrangement de l'affaire judiciaire par la licitation (Fribourg, 1885, Lungstras).

Quelques remarques sur l'acceptation des donations. Art. 1721 et 1722 du code civil (Leyde, 1882, Boll).
Sur l'insinuation des donations (Greifswald, 1882, Pernice).
La forme des traités de succession d'après le droit commun et d'après le droit particulier du grand-duché de Hesse (Giessen, 1884, Kahlert).
La disposition volontaire en droit (Kiel, 1882, Thomson).
Des testaments en général, avec étude des articles 979 et 980 du code civil (Leyde, 1884, Wildervanck).
Formes et formalités prescrites dans le code civil pour les testaments (Leyde, 1885, Gordon).
Quelques remarques sur le droit d'accroissement dans les legs et les héritages (Leyde, 1881, Lichterman).
Droit d'accroissement entre colégataires (Gand, 1866, Van Wetter).
La nature juridique de l'exécution testamentaire (Breslau, 1883, Rosenthal).
Succession de l'héritière « régrédiente » (non admise à succéder pendant l'existence d'une descendance masculine) et de l'héritière présomptive (Breslau, 1883, Friedrich).
L'interdiction légale d'aliénation comme confirmation du droit échu au légataire (Zurich, 1884, Sprenger).
Code fédéral des obligations (Genève, 1884, Le Fort).
L'action fondée en droit pour la dissolution des contrats réciproques (art. 1302 et 1303 du code civil) (Leyde, 1885, Van Balveren).
L'erreur dans les conventions (Leyde, 1884, Vreede).
Des actes inexistants et des effets de l'erreur dans les conventions (Liège, 1878, Thiry).
Liberté de la stipulation des intérêts et ses conséquences en droit civil (Leyde, 1884, Lange).
De la conclusion du contrat entre absents, d'après le droit commun (Berlin, 1885, Œmler).
La peine contractuelle est-elle, d'après son principe, une punition ou un dédommagement? (Berlin, 1884, Neuenfeldt).
La nature et la force de l'aveu dans le procès civil (Berlin, 1885, Möhring).
Étude sur le serment judiciaire et extrajudiciaire (Genève, 1882, Burkli).
Quelques remarques pour servir d'introduction à l'article 1604 du code civil (preuve testimoniale) (Leyde, 1884, Van Dam).
Théorie de l'emploi des pièces écrites (Kiel, 1883, Alexander Katz).
Remise de la dette, art. 1474-1479 du Code civil (Leyde, 1884, Huijssen van Kattendijke).
De la nature juridique du régime de la communauté des biens entre époux (Leipzig, 1884, Stobbe).
Le fondement historique du droit aux biens matrimoniaux résultant des contrats bernois (Bâle, 1884, Huber.)
Remarques sur l'article 182 du code civil (communauté continuée) (Leyde, 1883, Lechner).
La communauté des fruits et des revenus (Leyde, 1884, Heyden).
Renonciation à la communauté (Leyde, 1884, Kijke).
La promesse de vente (Leyde, 1885, Noothoven van Goor).
Des pactes ajoutés aux contrats de bonne foi et spécialement des pactes ajoutés aux contrats de vente (Liège, 1883, Namur).

Vente multiple d'une même chose (Tubingue, 1883, Œsterlen).
Location et aliénation (Leyde, 1880, Nelissen).
Remarques sur l'art. 1197 du code civil (prêt sur gages) comme introduction à la loi du 8 juillet 1874 (Leyde, 1884, Andries).
Mandat et louage des services (Zurich, 1884, Schulthess-Rechberg).
Du contrat de louage concernant les biens immeubles d'après le droit romain et le droit suédois (Lund, 1884, Sydow).
Jeu et pari (Leyde, 1883, Wentholt).
Le droit de rétention (Leyde, 1882, Browne).
Régime hypothécaire dans la Suisse allemande (Zurich, 1883, Planta).
Quelques remarques sur l'article 403 du Code civil (Leyde, 1885, Tromp).
Remarques sur l'article 1130 du Code civil (Leyde, 1884, Henny).
Une application supposée et une application réelle de l'article 1307 du code civil. Remarque sur les articles 155, 178 et 778 du code de commerce (Leyde, 1883, Wal).
Les articles 1436-1439 du code civil (Leyde, 1885, Van Haaften).
L'article 1544 du code civil (Leyde, 1883, Rijke).
Les articles 1922 et 1923 du code civil (Leyde, 1885, Van Blommestein).
Remarques sur l'article 1958 du code civil (Leyde, 1885, Van der Wijck).
Étude de la loi fédérale sur la capacité civile, du 22 juin 1881 (Genève, 1882, Martin).

PROCÉDURE CIVILE

L'intérêt d'affection est-il suffisant pour faire valoir une action en droit (Berlin, 1884, Kleine).
De la faculté de plaider (Heidelberg, 1884, Barazeth).
Nul, excepté le roi, ne plaide par procureur (Leyde, 1883, Van den Berch van Heemstede).
Deux questions concernant la compétence absolue des tribunaux de canton (Leyde, 1885, Roes).
Quelques remarques sur la signification dans la procédure civile (Leyde, 1885, Kronenberg).
Quelques remarques pour servir d'introduction à l'article 79 du code de procédure civile (Leyde, 1885, Van Everdingen).
De la procuration comme institution de droit civil (Upsal, 1884, Trygger).
Le jugement interlocutoire considéré au point de vue historique (Leyde, 1885, Caroli).
Théorie de la validité juridique du jugement d'après le code de procédure civile de l'empire (Tubingue, 1885, Krüger).
L'exception d'après la procédure civile d'Allemagne (Iéna, 1882, Klöppel).
Le droit de saisie en procédure civile avec examen particulier de la saisie immobilière en Bavière (Erlangen, 1884, Werner).
Simplification de la procédure par rapport à la saisie-exécution et à la mise en demeure du droit allemand (Leyde, 1885, Bosman).
Le faux comme altération du moyen de preuve (Leyde, 1881, Van der Linden).
La force démonstrative des documents d'après l'ancien droit frison (Leyde, 1885, Boltjes).
Le ressort d'un acte juridique illicite dans la procédure civile de l'empire (Berlin, 1885, Korn).

Procédure et histoire de la contre-accusation d'après le Code civil allemand (Munich, 1882, Kleinfeller).
La législation néerlandaise sur le notariat (Leyde, 1882, Barkeij).
De la prétendue *sententia declaratoria* (Leyde, 1882, Westenberg).
De la responsabilité du droit civil des juges (Tubingue, 1885, Haffner).
La surveillance exercée par les états-députés sur les actes civils des magistrats (Leyde, 1884, Moll).

DROIT CRIMINEL

La notion du délit canonique d'après les sources juridiques de la confession d'Augsbourg (Fribourg, 1882, Meurer).
Développement historico-dogmatique de la doctrine juridique de l'adultère. I. Droit romain, droit canonique et droit germanique jusqu'au milieudu xve siècle (Marbourg, 1884, Bennecke).
Des principales phases de développement historique du crime de blessure du corps et de sa punition (Erlangen, 1884, Günther).
Histoire et critique de la mise en liberté provisoire, et régime des prisons (Leyde, 1882, Van Duyl).
De la tentative criminelle (Berlin, 1882, Goldfeld).
Du fait de favoriser le délit (Leyde, 1884, Van Eyk Bijleveld).
Les controverses sur l'accomplissement du délit dans l'entremise en fait de mariage, depuis la loi de 1532) Giessen, 1884, Engels).
De la punition du jeu de hasard dans l'ancien droit romain. Étude historique de droit pénal (Tubingue, 1885, Schoenhardt).
Les articles 38 et 39 du code pénal (délits commis par des enfants (Leyde, 1883, Gallée).
L'article 293 du code pénal (mise à mort d'un individu sur sa demande expresse (Leyde, 1883, Bijleveld).
La soustraction des mineurs à l'autorité légitimement établie sur eux, d'après l'article 279 du code pénal (Leyde, 1885, Haase).
De l'impunité des dommages causés par des mesures préventives, telles que armes à détente spontanée, chausse-trapes, etc. (Giessen, 1883, Sommerlard).
La fraude en assurances dans le code pénal de l'empire (Marbourg, s. d., Speszhadt).
La concurrence idéale des délits (Tubingue, 1882, Habermaas).
La concurrence du crime d'après le code pénal de l'empire, avec examen particulier de la concurrence de la falsification de la monnaie, de la fraude et du faux en écritures (Tubingue, 1883, Lowenstein).
Délits monétaires (Leyde, 1885, Cornelissen).
De la perte des droits civils d'après le code pénal (Leyde, 1882, Kronenberg).
Erreur du coupable sous le rapport de la légalité de l'exercice d'une fonction dans le délit de résistance à la force publique (Munich, 1882, Guggenheimer).
De la récidive, d'après le code pénal néerlandais (Leyde, 1884, Rasch).
La complicité (Giessen, 1882, Schmidt).
La coopération en droit criminel (Strasbourg, 1883, Mayer).
Conception et présuppositions de la calomnie et de la diffamation (Greifswald, 1885, Delbrück).
Les délits de publication (Genève, 1882, Mussard).

Remarques pour servir d'introduction aux mesures préventives de la loi du 28 juin 1881 (Leyde, 1885, Baumhauer).
L'extradition dans son rapport avec la pénalité des délits commis à l'étranger (Leyde, 1884, Jonge).
Pénalité pour délit à l'étranger (Leyde, 1884, Van Bel).
De la consultation du « Panghœloe » (prêtre indigène) dans la législation des colonies néerlandaises (Leyde, 1884, Grobbee).
Delicta reticentiæ (Leyde, 1884, Van der Does de Willebois).
De la confiscation d'objets définis (Leyde, 1882, Schadee).
Étude sur le crime d'incendie (Genève, 1884, Gautier).
Culpabilité dans les contraventions (Leyde, 1884, Van der Vliet).
Le droit pénal transitoire. Remarques pour servir d'introduction à l'art. 1 du nouveau Code pénal (Leyde, 1884, Cremers).
Le droit de citation directe (Leyde, 1882, Van Gensan).
Le désistement en procédure criminelle (Zurich, 1882, Bucher).
Simplification de la procédure criminelle devant les tribunaux de canton (Leyde, 1884, Metzlar).
Études sur le jury islandais d'après Grăgăs (Lund, 1885, Kempe).
La cassation en matière pénale, d'après le droit français et le droit allemand, comparé au droit des Pays-Bas (Leyde, 1882, Hymans).
Documents pour l'interprétation du paragr. 193 du code pénal de l'empire, particulièrement au point de vue des décisions de la cour supérieure impériale (Bonn, 1885, Schops).
La procédure pénale indigène des conseils des provinces à Java et à Madura, comparée à la législation des Pays-Bas et à celle des colonies néerlandaises (Leyde, 1884, Van Davelaar).

DROIT COMMERCIAL

Les sociétés par actions dans les diverses branches du commerce et de l'industrie en Allemagne (Halle, 1883, Van der Borght).
Histoire de la société en commandite depuis les origines jusqu'au XVIe siècle (Wurzbourg, 1884, Lilberschmidt).
Introduction à l'article 21 du code de commerce (commandite) (Leyde, 1883, Maas).
Droits et devoirs de l'assemblée générale d'une société d'actionnaires, d'après le code de commerce allemand (Halle, 1882, Bennecke).
Plaintes individuelles des actionnaires contre le conseil de direction et de surveillance (Berlin, 1884, Glünicke).
Rôle du commissionnaire comme contractant en son propre nom, d'après les articles 376 et 377 du code de commerce allemand, (Greifswald, 1884, Abraham).
Participation personnelle du commissionnaire dans les commissions d'achat et de vente, d'après le code de commerce allemand (Berlin, 1883, Lepa).
Lieu de l'échéance (Kiel, 1880, Burchard).
(*Zur Lehre vom Erfullungsorte*) Prescription de la lettre de change (Leyde, 1884, Méés).
Considérations sur le caractère juridique de l'endossement (Leyde, 1885, Quarles van Ulfford).
L'endossement en blanc (Leyde, 1884, Harmens).
Le côté matériellement juridique de la faillite (Zurich, 1882, Waechter).

La faillite des non-commerçants (Genève, 1882, Rehfons).
La faillite en droit international (Leyde, 1880, Jitta).
De l'époque où le failli perd l'administration de ses biens (Leyde, 1883, Van Stipriann Luiscius).
Nantissement et hypothèque dans la faillite (Leyde, 1884, Tromp).
Le classement des créanciers dans la faillite (Leyde, 1885, Mijnlieff).
Le caractère de la location et son application à la faillite (Leyde, 1883, Enschede).
La bourse en Allemagne et en Angleterre (Strasbourg, 1881, Strucck).
L'assurance maritime pour compte étranger (Greifswald, 1883, Koch).
La législation internationale des avaries (Leyde, 1880, Molengraaff).
De la falsification (Tubingue, 1881, Elben).
La falsification (Leyde, 1881, Rigail Certon).
Du droit de rétention d'après le code de commerce allemand (Tubingue, 1881, Korn).
Le droit d'auteur dans les Pays-Bas (Leyde, 1885, Van de Kasteele).
Le contrat de crédit d'après le code civil suédois (Lund, 1882, Ask).
L'association des demandeurs d'après le code civil allemand (Tubingue, 1881, Amelunxen).
Le mot « aanspraak », dans l'art. 746 du code de commerce, signifie demande en droit (Leyde, 1884, Verhœff).
L'article 764 du code de commerce (Leyde, 1885, Reepmaker).

DROIT ADMINISTRATIF

La compétence du conseil d'État (Leyde, 1885, Van Hugenpoth Tot Aerdt).
L'organisation de la chambre générale des comptes (Leyde, 1885, Roëll).
Le sens des mots « fonction » et « fonctionnaire » (Leyde, 1885, Dittlinger).
Des fonctions publiques civiles dans les Pays-Bas (Leyde, 1883, Krabbe).
Droit des indigents (Leyde, 1885, Brouwer).
Délaissement des enfants ayant besoin de secours (Leyde, 1885, Romme).
Régime des forêts de la Grèce (Munich, 1884, Chloros).
Le droit de prendre la terre d'autrui pour élever ou réparer les digues (Leyde, 1884, Van Voost Tot Voorst).
La stipulation de ne pas exercer sur certaine parcelle de terre une industrie déterminée (Leyde, 1884, Beekhuis).
Encore une fois les prétendus vices du règlement d'exploitation pour les chemins de fer de l'Allemagne (Wurzbourg, s. d. Drilling).
Histoire de la surveillance administrative exercée sur les dépôts de tourbe en Frise (Leyde, 1885, Wichers Wierdsma).
Règlements sur les fabriques industrielles au point de vue de la sécurité et de la santé publiques (Leyde, 1881, Tjaarda Mees).
La télégraphie comme droit régalien en général, et en Allemagne en particulier (Berlin, 1883, Ludeswig).
Le transport simple d'après le droit postal de l'empire allemand (Fribourg, 1883, Osten).
La nature juridique du service de l'État d'après le droit public allemand, exposée au point de vue historique et dogmatique (Munich, 1885, Rehm).
Législation d'une succursale et sa transformation en établissement indépendant (Halle, 1882, Kaehne).
Le domaine de l'État, à Java (Leyde, 1882, Nederburgh).

Les douanes prussiennes pour les fers, de 1818 à 1833 (Strasbourg, 1881, Sering).
Histoire de la propriété communale des paysans en Russie (Dorpat, 1883, Keussler).
La publicité des rôles des impôts des communes (Leyde, 1884, Wurfbain).
Histoire des impôts directs en Bavière depuis la fin du XIIIe siècle jusqu'au commencement du XIXe siècle.
Introduction (Partie de l'ouvrage du même auteur « Histoire des impôts directs... » paru dans les Études d'économie politique et sociale publiées par Schmoller, t. IV (Munich, 1883, Hoffmann).
Le régime des chemins de fer en France (Leipsig, s. d. Mecklembourg-Strelitz).
Histoire du droit d'expropriation (Leyde, 1884, Visser),
Législation des fondations (Leyde, 1884, Van Tricht).
Administration des polders de Schouwen et de Zeeuw (Leyde, 1883, Fokker).
Examen de la législation de la Frise sur les polders après 1850 (Leyde, 1883, Prakken).
De la possession des édifices religieux du culte catholique par des particuliers (Heidelberg, 1883, Müller).
La situation juridique du vicaire capitulaire (Breslau, 1882, Korn).
Législation des tramways (Leyde, 1882, Van Rappard).
Quelques remarques sur la loi sur les pharmacies (Leyde, 1882, Haan).

ÉCONOMIE POLITIQUE

Histoire de la propriété foncière et du crédit dans les villes de la Haute Hesse (Giessen, 1883, Nagel).
De l'application de quelques principes d'*économie politique* nationale dans les principaux manuels d'économie rurale d'Allemagne (Leipzig, 1880, Bein).
Recherches sur les conditions d'*économie rurale* et surtout agricole de l'ancienne Bavière (Tubingue, 1885, Kalchgruber).
Histoire du système de crédit agricole de la province de Silésie jusqu'en 1870 (Strasbourg, 1884, Wartanien).
L'origine des foires en Allemagne (Strasbourg, 1881, Rathgen).
Développement et extension des *compagnies commerciales* d'après les sources du droit des villes allemandes au moyen âge (Berlin, 1882, Schmidt).
Le régime du commerce des grains en France, de 1484 à 1610 (Strasbourg, 1882, Avaskhaniantz).
Critique de l'*impôt sur le sucre de betterave* (Leipzig, 1883, Wiegand).
Esquisse historique sur le droit du budget (Leyde, 1884, Van der Heim).
Histoire du taux des *intérêts* en Allemagne de 1815 à 1830. Extrait d'un mémoire couronné (Munich, 1884, Kahn).
La *journée de travail* en économie industrielle et rurale, principalement en Allemagne (Leipzig, 1882, Fränkel).
Les *loteries* en Prusse (Leipzig, 1885, Warschauer).
Histoire de la *loterie* et législation actuelle de la loterie (Bonn, 1882, Endemann).
Conditions d'existence des *ouvriers agricoles* dans la Prusse Orientale (Kœnigsberg, 1883, Braune).

La politique industrielle en Russie de Pierre Ier à Catherine II (1682-1762) (Tubingue, 1885, Ordega).
La théorie de *Ricardo* sur la valeur, dans son rapport avec les doctrines du revenu du capital et de la rente foncière (Breslau, 1883, Pringsheim).
Histoire des *rentes foncières* dans le « Veluwe » (prov. de Gueldre) (Leyde, 1884, Roeloffs).
Développement de la doctrine de la *suppression des impôts* depuis Adam Smith (Dorpat, 1882, Falck; Fac. des Sc. hist. et philol.).
Les facteurs de la production dans la *sylviculture* (Munich, 1884, Erdres).
Le mouvement économique du *travail* (Leipzig, 1883, Viktorin).
La législation pour la protection des *travailleurs* aux États-Unis (Tubingue, 1884, Tait).
La position économique de l'île de *Cuba* (Strasbourg, 1881, Larrinaga).
Remarques relatives au contrat de l'*assurance sur la vie* (Leyde, 1885, Van Lookeren Campagne).
De quelques questions relatives à l'*assurance sur la vie* (Giessen, 1881, Buff).
Le caractère juridique du *contrat d'assurance sur la vie* (Zurich, 1884, Fick).
L'*assurance mutuelle* (Berlin, 1883, Butow).
Les droits et les salaires de l'article 238 de la loi municipale (Leyde, 1885, Hooft).

DROIT CONSTITUTIONNEL

Quelques remarques sur la législation du droit de suffrage en Belgique (Leyde, 1883, Van der Lek de Clercq).
L'inviolabilité des représentants de la nation (Leyde, 1883, Repelaer Van Molenaarsgraef).
Le droit de délibération (Leyde, 1885, Loef).
Du mode de délibération dans les assemblées législatives (Leyde, 1879, Van Lilaar).
La représentation obligatoire (Leyde, 1884, Vreede).
Mode de revision de la loi constitutionnelle des Pays-Bas (Leyde, 1883, Muller).
Quelques remarques pour servir d'introduction à l'article 8 de la Constitution (Leyde, 1885, Pennink).
L'article 156 de la Constitution (Leyde, 1885, Vos Van Stenwijk).
De quelques questions concernant le droit de protestation dans l'élection des pasteurs, principalement d'après le décret prussien du 2 décembre 1874 (Berlin, 1883, Hartmann).
Le droit de vote dans les *waterschappen* (administration des eaux et digues) des Pays-Bas (Leyde, 1884, Vogelsang).

DROIT INTERNATIONAL

Du principe des nationalités (Genève, 1884, Kojuharoff).
La théorie de la souveraineté (Leyde, 1878, Fabius).
Droit international privé. Étude sur les questions d'état et de capacité au point de vue de la juridiction (Genève, 1883, Gentet).
La théorie des traités internationaux en Allemagne (Munich, 1882, Prestele).
Législation des États particuliers de l'Allemagne pour la conclusion des traités internationaux (Erlangen, 1882, Tinsch).

La « neutralité armée » 1780-1783. Étude sur une phase du développement du droit des gens dans la guerre maritime (Dorpat, 1883, Bergbohm).
Du sens du mot « geestelijk » (ecclésiastique) dans l'article 91 de la constitution (Leyde, 1884, Van Ewijk).
Histoire de la loi d'indivisibilité de la maison princière de Wurtemberg (Tubingue, 1883, Adam).
La contribution de guerre (Leyde, 1882, Testa).
Les droits de suzeraineté ecclésiastique du roi de Bavière (Munich, 1884, Mayer).
Les droits de suzeraineté ecclésiastique du roi de Bavière. — Mémoire couronné (Munich, 1884, Rinhard).
La législation de la côte occidentale de Sumatra (Leyde, 1882, Couperus).
Les Indes Orientales Néerlandaises sous le rapport des traités avec l'Espagne, l'Angleterre et le Portugal (Leyde, 1881, Sturler).
Le Luxembourg dans ses rapports avec les Pays-Bas (Leyde, 1885, Schimmel-Penninck van der Oije).
Le règlement du 28 février 1836 sur les terres particulières, à l'ouest de la rivière Tjimanoek, à Java (Leyde, 1885, Pennink).
La dot dans le droit international (Leyde, 1883, Israëls).
La question du Danube (Leyde, 1884, Vicq).
Des prestations au profit des chefs indigènes de Java et de Madura (Leyde, 1884, Pieren).

HISTOIRE DU DROIT

Histoire de l'article 91 de notre code (Leyde, 1880, Van Idsinga).
La législation des marches en Néerlande (Leyde, 1879, Pleyte).
Étude sur les institutions civiles de la Suisse, au point de vue de l'histoire et de la philosophie du droit (Genève, 1885, Reymond).
Histoire du droit de propriété de la terre en Suède (Lund, 1884, Hjelmérus).
De l'histoire du droit dans la Wettéravie (Tubingue, 1885, Thudichum).
Le droit coutumier de « Veluwe » de 1593 (prov. de Gueldre). Nouvelle édition accompagnée de remarques (Leyde, 1884, Berns).
L'ancien droit public frison (Leyde, 1882, Telting).
La corporation des orfèvres strasbourgeois depuis son origine jusqu'en 1681 (Strasbourg, 1881, Meyer).
La dépense utile par tierces personnes, d'après le droit coutumier prussien (Berlin, 1884, Dungs).
L'origine des anciennes guildes défensives danoises (Breslau, 1884, Pappenheim).
André Sandoe Orsted comme jurisconsulte. — Fragment de l'histoire de la jurisprudence dano-norvégienne (Copenhague, 1884, Ussing).
« Danelag », lois des Danois, division du territoire danois en Angleterre (Copenhague, 1882, Steenstrup).
Introduction à l'article 116 de la loi provinciale (Leyde, 1883, Van der Duijn).

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Conseil général des Facultés. — Dans la séance du 21 juillet, dont nous n'avions pu donner qu'une analyse très sommaire, le Conseil, après avoir autorisé des cours libres dans les Facultés de droit (5), de médecine (7), de sciences (3) et l'École de pharmacie (1), avait discuté les conclusions du rapport de M. Bufnoir sur l'équivalence des grades et le temps de scolarité pour les étudiants étrangers. Au cours de la discussion, le Conseil, se rangeant à l'avis de M. Himly, a estimé que les demandes d'équivalence ayant toujours été accueillies avec une grande libéralité, il n'y avait pas de raison de changer cette pratique ; il a décidé que les diplômes étrangers admis d'office à l'équivalence continueraient à l'être à l'avenir.

Sur la question du temps de scolarité qui peut être passé à l'étranger par les étudiants français, le Conseil, se rangeant à l'avis de MM. Darboux, Himly, Friedel, Jaccoud et du Président, a déclaré que la pratique ne pouvant être la même dans toutes les Facultés, il valait mieux laisser chacune d'elles libre d'accorder les autorisations qu'elle estimerait compatibles avec le bien des études.

Sur l'équivalence des diplômes et des certificats étrangers pour les nationaux, le Conseil, après un échange d'avis entre MM. Jaccoud, Bufnoir, Himly, Milne Edwards, Brouardel et Beudant, a déclaré à l'unanimité que l'équivalence ne peut être accordée qu'au point de vue scientifique afin de permettre à l'impétrant de se présenter à un grade plus élevé, et qu'elle ne doit être accordée qu'après avoir consulté la Faculté compétente.

Sur la gratuité des équivalences, le Conseil, adoptant l'avis du Président, a émis le vœu que le ministre use aussi largement que possible du droit de remise des frais qui lui appartient.

Dans la séance du 28 octobre, le Conseil, après avoir eu communication des envois de documents, des nominations, de l'affiche des enseignements, de l'état de l'impression du tome II du Cartulaire de l'Université de Paris (328 pages sont imprimées), a désigné pour rédiger le rapport annuel M. Milne Edwards. Puis il a autorisé 8 cours libres : 2 à la Faculté de médecine, 5 à la Faculté des lettres, 1 à la Faculté de droit.

Le Conseil a réparti ensuite entre les Facultés les dispenses de droits d'inscriptions accordées par le ministre. Le chiffre, qui était l'an dernier de 446 a été abaissé à 418, on a tenu compte de l'écart entre les chiffres des dispenses accordées et des dispenses utilisées (il était resté 78 dispenses sans emploi à la Faculté de droit, 25 à la Faculté de médecine, 2 à la Faculté des lettres). Le Conseil propose pour 1890-91

les chiffres suivants : droit 205 (au lieu de 225), médecine 130 (au lieu de 140), sciences 8 (au lieu de 6), lettres 10 (comme en 1889-90); pharmacie 65 (commeen 1889-1890). L'École de pharmacie a émis le vœu de recevoir un plus grand nombre de dispenses.

Le Conseil a délibéré sur l'attribution des 8 bourses des fondations Pelrin et Barkow. Cinq des titulaires sont maintenus pour l'année scolaire, 1 jusqu'au 31 décembre. Un autre est dépossédé pour n'avoir pas mis sa bourse à profit; le dernier a fini ses études. Il y avait 12 candidats; 6 étaient présentés par les Facultés, 1 en droit, 2 en médecine, 3 en sciences. Le Conseil a choisi un candidat de chacune de ces Facultés.

Le Conseil a fait la répartition des fonds communs; la somme allouée était la même que l'année précédente. Le directeur de l'École de pharmacie a fait observer que le crédit ne suffisait pas à l'éclairage et au chauffage et qu'il fallait prendre le complément sur les fonds des laboratoires. Le doyen de la Faculté de médecine a signalé l'augmentation de frais imposée par les nouveaux bâtiments; l'architecte n'ayant pas tenu compte des observations de la Faculté, il s'est produit un surcroît de dépenses inévitables ; l'architecte lui-même a prévenu que le chauffage et l'éclairage coûteraient environ 90 000 francs par an. En ce moment le déficit est couvert par les fonds des laboratoires et des collections; il y a un laboratoire qui reçoit 4700 francs et en dépense 4000 de chauffage et éclairage, un autre en dépense 2800 sur 3000. Certaines collections ne peuvent plus être entretenues. Il faut songer que certains laboratoires ont 40 mètres de long et 20 de large sur 8 de hauteur, que d'autres ont onze portes ou fenêtres qui ferment mal. Le Conseil a décidé de demander une augmentation de 43000 francs pour la Faculté de médecine.

M. Lavisse a annoncé que le projet de former à Paris une colonie d'étudiants écossais va recevoir un commencement d'exécution : 4 étudiants vont arriver.

MONTPELLIER.

Université. — On nous annonce la fondation d'une Revue hebdomadaire sous le titre : *l'Université de Montpellier.*

Voici comment le fondateur, M. Ed. Robert, caractérise les motifs et le but de l'œuvre qu'il entreprend :

« Quelques personnes, amies de l'Université de Montpellier, ont pensé qu'il pourrait être utile de créer aujourd'hui dans notre ville une *Revue* qui, dépourvue de tout esprit de parti et en dehors de toute préoccupation politique ou religieuse, se consacrerait uniquement à l'étude des questions relatives à l'Université de Montpellier.

« Au moment où se discutent des projets qui doivent avoir une si haute influence sur l'avenir et les destinées universitaires de notre ville; au moment où toute la population montpelliéraine vient de prouver, soit par la façon dont elle a fêté le Centenaire, soit par l'émotion qu'elle a ressentie lors du projet de création d'une Faculté de médecine à Marseille, l'intérêt très réel et unanime qu'elle porte à son Université, une pareille publication semble avoir sa raison d'être et ne peut être que bien accueillie.

« Aussi ai-je l'intention, avec les ressources mises à ma disposition, avec la sympathie et les encouragements que j'ai rencontrés chez un

grand nombre de nos concitoyens, de créer et de faire paraître dès la rentrée prochaine une revue hebdomadaire sous le titre de : *l'Université de Montpellier.*

« Traiter toutes les questions universitaires en général, mais s'attacher de préférence à celles qui intéressent spécialement l'Université de Montpellier; — entretenir la sympathie du public pour l'œuvre universitaire en lui apprenant les efforts qui se font, les progrès déjà accomplis, les améliorations encore à poursuivre dans notre enseignement supérieur; — rendre compte de l'activité déployée dans nos Facultés en présentant le résumé et la substance des cours qui peuvent intéresser le public cultivé de notre ville, en faisant connaître tous les travaux scientifiques et littéraires produits dans l'Université et autour d'elle, dans les diverses Sociétés savantes de notre région; — rendre, en un mot, apparente la vie universitaire et intellectuelle de notre cité, tel est le programme que nous nous sommes proposé. »

Nous sommes heureux de signaler cette tentative; elle prouve la vitalité du centre intellectuel de Montpellier.

BERLIN

Université. — L'hôpital d'enfants avec ses deux policliniques a été ouvert au mois d'août.

Les collections du Musée d'art chrétien qui se trouvaient dans les bâtiments de l'Université ont été transportées dans le séminaire de langues orientales. Le chiffre des étudiants de ce séminaire s'est élevé à 83 qui se répartissent ainsi : chinois 16, japonais 16, arabe 18, turc 10, hindoustani 1, suaheli 14, perse 1, grec moderne 4. Il y a dans ce nombre 84 étudiants ou anciens étudiants en droit, 11 de la Faculté de philosophie, 19 commerçants ou particuliers, 5 officiers, 3 étudiants en théologie, 2 étudiants d'école technique. Il a été délivré 12 diplômes : chinois 3, japonais 2, turc 2, perse 1, suaheli 4.

Il y a eu dans ce semestre 156 étudiants rayés des registres de l'Université pour défaut d'assiduité aux cours; dans le nombre se trouvent 67 étrangers.

A l'exemple de la Société anatomique créée en 1886, vient de se fonder une Société zoologique; l'initiative a été prise par 9 professeurs d'art vétérinaire: le but est de rapprocher les zoologistes plus qu'ils ne ne sont dans la société des naturalistes; la Société a déjà 54 membres.

Le nombre des cours annoncés pour le semestre prochain est de 729, qui se répartissent ainsi: théologie 40, droit 84, médecine 243, philosophie 362.

Les sujets de concours proposés sont les suivants :

Théologie. — *Les communautés de Labadie et de Lindendorf comparées dans leur but et leurs résultats. — Tertullien a-t-il trouvé et utilisé une traduction latine des Saintes Écritures?*

Droit. — *Le caractère contractuel de la tradition. — Les commencements de l'association ouvrière d'après les sources du droit minier allemand. — Quels droits constitue, une fois le mariage civil obligatoire conclu, pour un des époux le refus de l'autre d'accomplir le mariage dans les formes prescrites par le droit ecclésiastique?*

Médecine. — *Sur l'élimination de l'azote dans les maladies des reins de l'homme, en rapport avec l'absorption. — Sur la métaplasie des épithé-*

liums dans les états physiologiques et pathologiques. — Sur le système des vaisseaux lymphatiques de l'utérus humain.

Philosophie. — *Alcmæonis Crotoniatæ placita colligantur, enarrentur, cum æqualium philosophorum doctrinis conferantur, unde et ætas et secta ejus accuratius definiantur.*

Histoire. — *Rassembler dans Grégoire le Grand les renseignements sur les fonctionnaires laïques et fixer leur compétence et leur chronologie.*

Économie politique. — *Description et comparaison critique de l'impôt moderne sur le revenu, en particulier l'impôt d'État. On devra comparer à la législation prussienne celle d'au moins un État allemand et autant que possible celle de l'Autriche, de la France ou de l'Italie.*

Fondation Grimm. — *Origine, sources, rapports entre la première et la deuxième édition de la collection des* Légendes *de Grimm.*

Bibliothèque. — Le nouveau règlement de la bibliothèque d'Université diffère notablement de celui de 1877. On s'est proposé de rendre la bibliothèque à sa destination première qui est de servir aux besoins spéciaux des étudiants et qu'on avait perdue un peu de vue, soit dans le choix des livres, soit dans l'extension du droit d'emprunter. En fait on avait pris l'habitude d'accorder toutes les demandes, ce qui lésait les intérêts des étudiants. Le nouveau règlement n'admet plus à emprunter des livres que les professeurs et fonctionnaires de l'Université, les membres de l'Académie des sciences, du Sénat, de l'Académie des arts; le directeur peut en outre donner des cartes spéciales, mais seulement aux personnes autorisées à suivre les cours et aux étudiants qui préparent un examen.

École vétérinaire. — L'École vétérinaire a célébré le centenaire de sa fondation; on a inauguré le monument de Gerlach, réformateur de l'École vétérinaire. L'École, qui ne comptait en 1817 que 55 étudiants civils et 42 étudiants militaires, a en 1890 un chiffre de 289 étudiants civils et 112 étudiants militaires.

GŒTTINGUE

Université. — La colonie américaine a célébré l'anniversaire de l'indépendance des États-Unis; MM. Brandl et Weiland, professeurs, ont prononcé dans la grande salle d'honneur de l'Université un discours en mémoire des Américains célèbres qui ont passé par l'Université de Gœttingue, Everett, Bancroft, Longfellow et Motley. Le prince de Bismarck s'est excusé de ne pouvoir prendre part à une fête donnée en souvenir d'hommes dont deux (Bancroft et Morley) ont été ses amis intimes.

Voici les sujets de concours proposés pour 1890 :

Théologie. — *Rechercher si et dans quelle mesure la présence dans le Nouveau Testament d'hymnes et de passages en forme d'hymne doit être attribuée à l'emploi d'une poésie populaire chrétienne antérieurement existante et ce qu'on peut conclure de ces passages sur le monde d'idées religieuses des plus anciennes communautés chrétiennes.*

Droit. — *La* pro herede gestio *et le* se immiscere hereditati *dans le droit romain, en tenant compte des législations modernes.*

Médecine. — *Déterminer par l'examen du plus grand nombre possible de poumons différents la part des processus exsudatifs dans les transformations caséeuses.*

Philosophie. — *Rechercher l'origine et l'histoire du pouvoir princier des plus anciens évêques de Halberstadt jusqu'au milieu du XIIIe siècle et l'exposer dans ses rapports avec la formation territoriale de l'époque des Staufen.*

HALLE

Université. — Le choix du professeur de médecine Bernstein, comme recteur de l'Université, a fait sensation dans la presse. M. Bernstein est de confession israélite, et Halle est une Université évangélique; mais ce caractère n'exclut pas le choix de professeurs non évangéliques. La Faculté de médecine, dont le tour était venu d'élire le recteur, a désigné M. Bernstein, les professeurs des autres Facultés ont voté pour lui, les professeurs de théologie se sont abstenus.

Il a été créé une section d'histoire ancienne dans le séminaire historique et un séminaire de droit criminel.

GIESSEN

Université. — Les nouveaux bâtiments de clinique médicale ont été inaugurés solennellement, dans l'auditoire de la clinique qu'on avait orné de plantes, en présence du grand-duc de Hesse et de tous les ministres de Hesse. Un des ministres a exposé les difficultés financières qu'on a eu à vaincre; les constructions n'ont pas coûté moins de 1 400 000 marks, sans compter le terrain cédé gratuitement par la ville de Giessen; il a fallu pour en venir à bout l'entente des États de Hesse, du gouvernement, de l'administration et de la Faculté. Puis on a présenté au grand-duc les clefs des bâtiments et le recteur l'a remercié de l'intérêt qu'il a témoigné à l'Université et en particulier de la part qu'il a prise à la création des nouveaux instituts. La solennité s'est terminée par un discours du professeur Riegel qui a montré l'importance de l'enseignement clinique contemporain et la façon rapide dont il s'est développé dans le cours des derniers siècles.

Les invités ont ensuite visité les bâtiments nouveaux qui sont au nombre de trois : la clinique médicale, la clinique gynécologique et l'Institut anatomo-pathologique. On y a apporté tous les perfectionnements récents : le sol des salles d'opération est asphalté, les murs sont couverts de stuc et de vernis, les salles sont chauffées à la vapeur et éclairées à l'électricité. Les salles des malades au premier étage s'ouvrent sur une véranda ouverte où les convalescents peuvent prendre l'air quand le temps est doux.

A midi a eu lieu le second acte de la cérémonie, l'inauguration du monument de Liebig; le grand-duc y assistait. Le voile a été tiré pendant qu'on chantait une cantate de Beethoven. Puis le président du comité exécutif, M. W. von Hoffmann, professeur à Berlin, a exposé la vie et l'œuvre de Liebig. Il a terminé en remettant au bourgmestre de Giessen l'acte qui met la ville en possession du monument. Le bourgmestre a remercié. La fête s'est terminée par un chœur chanté par l'Union chorale de Giessen. Dans l'après-midi a été donné un banquet. Le soir les étudiants se sont réunis pour un « Commers » solennel.

HEIDELBERG

Université. — Avec la rentrée du 1er octobre s'est opéré le partage de la Faculté de philosophie en deux Facultés : l'une de philosophie,

philologie, histoire, économie politique, qui conserve le nom de philosophie; l'autre qui correspond aux Facultés des sciences françaises et qui s'appelle « Faculté de mathématiques et sciences naturelles ».

IÉNA

Université. — On a organisé à la fin de septembre une série de conférences à l'usage des professeurs de séminaires (primaires) qui ont passé par l'Université. Ces conférences portent sur les matières suivantes : Fondements de la chimie. — Introduction à l'expérimentation physique. — Conception moderne des notions fondamentales, espace, temps, matière, masse, mouvement, force, travail, énergie, chaleur. — La notion de nombre. — Structure et vie des plantes et introduction aux expériences de physiologie végétale importantes pour l'enseignement scolaire. — L'enseignement zoologique à l'école. — Progrès de la géologie et de la paléontologie. — Hygiène de l'école. — Fondement de la théorie de l'enseignement. — Psychologie physiologique. — Conceptions philosophiques de la vie au XIXe siècle. — Problèmes sociaux du présent. — L'interprétation des poètes du nouveau haut-allemand dans l'enseignement de l'allemand. — Démonstrations dans le musée archéologique.

Chaque cours comprendra douze leçons.

Une grande fête a été donnée du 4 au 6 août en l'honneur du soixante-quinzième anniversaire de la fondation de la *Burchenschaft* allemande.

MUNICH

Université. — Voici les sujets proposés au concours de 1890-91 :

Théologie. — *Étude historico-critique des empêchements au mariage par différence de religion et de confession.* — Droit : *Exposé historique et dogmatique de la faillite frauduleuse.* — Sciences politiques : *Les idées sociales et économiques de Justus Moser dans leur rapport avec la théorie et la pratique de son époque.* — Médecine : *Peut-on produire expérimentalement une* KÉRATITE INTERSTITIELLE *et comment se comporte-t-elle?* — *Nouvelles recherches sur la quantité d'albumine consommée par l'organisme humain dans l'état de repos complet et dans le travail musculaire moyen et intense.* — Philosophie : *Extraire des objections faites par Descartes à ses Méditations et des réponses qu'il y a ajoutées, ses idées fondamentales de philosophie et d'histoire philosophique, et les exposer d'une façon condensée et suivie. On peut se servir, pour comparer et pour compléter, des lettres de Descartes.* — *Donner de nouvelles preuves à l'appui de la conception scientifique, fondée sur des recherches récentes : que certaines qualités de l'homme dites individuelles et ethniques s'expliquent historiquement comme des arrêts ou des excès de développement.*

Étudiants. — Les étudiants du Polytechnicum viennent de constituer un comité de 9 membres, dont 3 sont élus par l'ensemble des étudiants, les autres par les diverses sections, à raison de 2 pour la section de mécanique, 1 pour chacune des sections générales d'architecture, de génie, et 1 pour la chimie et l'agronomie. Un seul peut être étranger, les 8 autres doivent être Allemands.

Les étudiants de l'Université viennent de fonder, sous le nom de Salle de lecture, une association destinée à se procurer des écrits politiques, scientifiques et artistiques, qui seront déposés dans un local commun. Tout étudiant peut y être admis comme membre ordinaire. Les professeurs et les hommes de loi peuvent être admis comme membres extraordinaires. La cotisation est de 3 marks par semestre ou 5 marks par an; le droit d'entrée est de 2 marks. Les corps d'étudiants qui adhèrent en bloc ne paient que 2 marks par tête. L'administration est aux mains d'un comité élu à raison de 9 par 450 membres et 2 de plus par chaque centaine.

L'Université a refusé de faire de la Salle de lecture une institution universitaire, elle a refusé aussi de fournir un local, en considération des étudiants en médecine (les locaux de la Faculté de médecine sont situés dans un autre quartier) et parce que l'Université est fermée le soir, tandis que la Salle de lecture doit rester ouverte jusqu'à 10 heures. Mais le recteur et beaucoup de professeurs ont promis personnellement leur appui et les fondateurs ont adressé au Sénat académique une pétition pour demander une subvention.

WURZBOURG

Étudiants. — Deux étudiants ont été condamnés à trois mois de forteresse pour s'être battus en duel à la rapière. On les avait arrêtés après le duel, leurs adversaires sont restés inconnus.

Un étudiant israélite de l'association *Salia*, insulté par un autre étudiant, avait réclamé satisfaction. L'offenseur avait répondu que, étant antisémite, il ne se battait qu'avec des chrétiens, ses égaux. L'israélite a donné publiquement un soufflet à son adversaire, qui a voulu répondre par des coups de canne, ses camarades l'ont arrêté. L'autorité universitaire a prononcé l'exclusion pour deux semestres contre l'israélite, pour un semestre contre les membres de l'association *Salia*, et la même peine contre l'adversaire.

ERLANGEN

Université. — Le chiffre des étudiants s'est élevé de 950 à 1006. Il se répartit ainsi : théologie, 290; droit, 213; médecine, 359; philosophie, 144. Sur ce nombre, 570 sont Bavarois. Le personnel enseignant est de 56 membres :

Théologie,	6 prof.	ordinaires,	1	répétiteur.		
Droit,	6 —	—	1	extraordinaire,		
Médecine,	8 —	—	4	—	3	privat docent.
Philosophie,	20 —	—	1	—	6	—

C'est la première fois depuis la fondation de l'Université qu'a été atteint le chiffre de 1 000 étudiants immatriculés. Cet événement a été célébré par une réunion (*commers*) solennelle à laquelle ont pris part tous les étudiants d'Erlangen. Le bourgmestre a ouvert la séance par un discours où il a exposé le développement de l'Université : fondée en 1743, elle n'avait pas encore au commencement de ce siècle atteint le chiffre de 100 étudiants; au moment du centenaire de 1843, elle n'en avait encore que 143. Le chiffre s'était rapidement élevé dans les années suivantes; dès 1847, il atteignait 400. Depuis lors il s'est maintenu stationnaire pendant trente ans; il n'était, en 1880, que de 467,

C'est dans ces dix dernières années que s'est produite une croissance surprenante, souvent d'une cinquantaine par semestre. Le 3 juin 1890, était inscrit le millième étudiant, le docteur Biehringer, étudiant en chimie. Le bourgmestre a remis à ce millième étudiant une coupe avec cette inscription : « Au docteur Biehringer, millième étudiant de la Friderico-Alexandrina, la ville d'Erlangen, 27 juin 1890. » Le docteur Biehringer a répondu par un discours où il établissait un parallèle entre lui et son homonyme, le premier étudiant inscrit sur les registres de l'Université de Wurzbourg, qui était, lui, un étudiant en théologie.

ALLEMAGNE

Statistique des étudiants dans le semestre d'été 1890. — Le chiffre des étudiants des Universités de Prusse était de 13 698, ainsi répartis : théologie évangélique, 2 787; théologie catholique, 570; droit, 2 555; médecine, 3 746; philosophie, 4 040.

Les Universités les plus fréquentées sont Berlin, qui a 35 p. 100 du chiffre total d'étudiants, Halle avec 12 p. 100, Bonn avec 10 1/2 p. 190, Breslau avec 9 1/2 p. 100. — Les moins fréquentées sont Munster (3 p. 100), Kiel (4 1/2), Kœnigsberg (5 1/2), Greifswald (6 1/3), Gœttingue (6,8 p. 100), Marbourg (6,9 p. 100). — Les étudiants en théologie se portent surtout sur Berlin et Halle, qui ont à elles deux plus de la moitié du chiffre total. Les étudiants en droit sont nombreux surtout à Berlin, qui en a tout près de la moitié. Les étudiants en médecine préfèrent Berlin (31,5), Greifswald (11,3), Bonn (10,7), Kiel (9,4). La Faculté de philosophie est surtout fréquentée à Berlin (41 p. 100), à Halle (10 p. 100), à Bonn et à Breslau.

Le chiffre des étudiants des trois Universités de Bavière s'est élevé à 6 118, dont seulement 3 322 Bavarois. Ils se répartissent ainsi : théologie, 583; droit et sciences financières, 1 945 (dont 1 562 Bavarois); médecine, 2 366 (dont 783 Bavarois seulement); philosophie, 694; pharmacie et chimie, 437; forêts, 93.

Les élèves des gymnases dans les Universités prussiennes. — Le ministre a adressé aux autorités de l'enseignement secondaire une circulaire pour leur signaler le fait que plusieurs jeunes gens pourvus du diplôme de sortie d'un réalgymnase, après s'être fait inscrire à l'Université et y avoir mené la vie libre des étudiants, se sont fait admettre comme élèves ou comme auditeurs dans un gymnase. Le ministre invite les collèges scolaires provinciaux à n'admettre dans ces conditions que des jeunes gens pourvus d'une autorisation expresse; les collèges provinciaux doivent prévenir les directeurs d'établissements qu'en principe quiconque a été étudiant ne peut plus être admis dans une maison d'enseignement secondaire, car « celui qui a déjà mené un genre de vie qui le transporte en dehors de la discipline nécessairement étroite de l'école n'est plus adapté à suivre une classe. »

Nationalité des étudiants prussiens. — Sur 13 698 étudiants qui ont fréquenté les Universités de Prusse, il y avait 11 297 Prussiens, soit 82 1/2 p. 100, 1 509 Allemands, soit 11 p. 100 et 892 étrangers, soit 6,5 p. 100.

Les Universités de Breslau, Kœnigsberg, Munster sont celles qui ont la plus forte proportion de Prussiens (de 97 à 94 p. 100). Bonn, Grei-

fswald, Marbourg en ont de 90 à 83. Ces six Universités se recrutent surtout dans la région.

Les Universités où la proportion d'étrangers est la plus forte sont Berlin (11 1/3), Gœttingue (6 1/2), Halle (6 1/2). Les non-Prussiens sont surtout nombreux dans la Faculté de philosophie. Ils sont dans la proportion de 40 p. 100. Ils forment 24 p. 100 des étudiants en médecine, 17 1/2 des étudiants en droit, 16 1/2 des étudiants en théologie évangélique et seulement 0,92 p. 100 des étudiants en théologie catholique.

L'association d'infirmiers volontaires. — L'association d'infirmiers volontaires en temps de guerre s'est étendue à plusieurs Universités. Une réunion de 500 étudiants a été tenu à Halle; 60 étudiants se sont fait inscrire. A Kiel, à la suite d'une grande réunion, il y a eu 59 inscriptions, 4 professeurs assisteront au cours de formation. A Kœnigsberg toutes les associations se sont engagées à adhérer. A Berlin, l'association compte déjà 1 000 membres actifs.

L'obligation d'assiduité aux cours. — Le décret ministériel prussien qui imposait l'obligation d'assiduité aux cours a été suivi d'un nouveau décret pour imposer l'obligation de résidence dans la ville d'Université. Le ministre constate que certains étudiants sont restés pendant des semestres entiers sans permission loin de la ville d'Université, retenus par leur service militaire ou par des fonctions de précepteur. En conséquence il invite les autorités académiques à contrôler la présence des étudiants et à faire chaque trimestre à partir du 1er octobre 1890 une enquête précise sur 10 p. 100 au moins des étudiants. Dans le cas d'absence trop prolongée elles devront informer les professeurs dont l'étudiant a déclaré suivre les cours pour les mettre en état de se prononcer sur le refus du certificat.

Ces dispositions montrent que le premier règlement était dirigé non contre les corps d'étudiants comme on l'avait cru d'abord, mais contre les étudiants sans ressources qui sont obligés pour vivre d'exercer une profession.

La mesure a déjà été appliquée dans plusieurs Universités de Prusse. A Halle 45 étudiants ont été rayés des registres pour avoir abandonné la ville, 5 étudiants ont perdu un semestre d'inscription pour n'avoir pas suivi de cours. A Berlin 156 étudiants ont été rayés pour défaut d'assiduité; dans le nombre se trouvent 21 docteurs et 67 étrangers. A Gœttingue la Faculté de droit a prévenu les étudiants que les professeurs sont non pas seulement autorisés mais obligés de refuser le certificat d'assiduité aux étudiants qui n'ont pas suivi les cours ou les ont suivis trop irrégulièrement. Ce certificat est nécessaire pour se présenter à l'examen, les jurys n'admettent pas les candidats qui ne justifient pas de trois ans de présence à l'Université.

L'encombrement des carrières. — La statistique des étudiants à l'École supérieure technique de Berlin dans ces 20 dernières années montre qu'après le ralentissement causé par la guerre de 1870 une poussée très active s'était produite, surtout dans la section d'architecture; le mouvement a duré jusque vers 1877, il a été suivi d'une réaction très marquée jusqu'en 1882. Depuis cette époque l'accroissement a été si rapide que l'encombrement est évident aujourd'hui; il n'y a en 1890 pas moins de 1 400 étudiants. L'opinion s'est répandue, dans ces dernières années, que les carrières techniques étaient moins encom-

brées que les autres; cela a pu être vrai dans les années qui ont suivi la réaction de 1877, mais cela a cessé de l'être, l'encombrement y est devenu aussi grand qu'ailleurs.

VIENNE

Université. — Le Sénat académique avait décidé de rendre les photographies d'identité obligatoires pour les étudiants. A partir du semestre de 1890-91, tout nouvel étudiant devait se procurer (au prix de 30 kreutzers) un livret (*index*) dans lequel devait être placée une photographie de l'étudiant (format de carte de visite), timbrée du sceau du doyen. La mesure a été suspendue pour le prochain trimestre.

L'*Association autrichienne d'étudiants* a été dissoute pour avoir traité dans ses réunions des questions politiques; elle avait été fondée contre les antisémites et le parti allemand, on la dissout comme favorable au mouvement socialiste.

PRAGUE

Université tchèque. — La loi de 1882, qui avait fondé l'Université tchèque, prévoyait la création d'une Faculté de théologie catholique. Le projet n'avait pu être exécuté parce que l'archevêque de Prague, le prince Schwarzenberg, bien qu'appartenant au parti tchèque, avait refusé d'entamer les négociations; il craignait, en partageant en deux la Faculté de théologie, d'exciter dans le clergé de Bohême la guerre des langues et des nationalités. Le nouvel archevêque, le comte Schœnborg, a cédé au désir des Tchèques et un décret impérial du 24 juillet a ordonné l'ouverture de la Faculté de théologie.

Les étudiants tchèques de Moravie résidant à Prague ont adressé une pétition au gouvernement pour demander la fondation d'une Université tchèque à Brünn.

Université allemande. — Il doit être fait dans le semestre prochain les cours suivants : 33 de théologie, 34 de droit, 66 de médecine, 6 de mathématique, 29 de sciences naturelles, 6 de philosophie, 27 de philologie, 18 d'histoire. L'Université a 1 106 étudiants inscrits.

L'association de lecture des étudiants allemands ayant décidé d'envoyer 1 000 marks à la souscription du monument à Bismarck, le directeur de la police a obligé l'association à annuler cette décision sous peine de dissolution.

LEMBERG

Université. — Le ministre de l'instruction avait promis de créer une Faculté de médecine polonaise à l'Université si la province de Galicie et la ville de Lemberg voulaient contribuer à la fondation. Le Landtag de Galicie avait voté les fonds, la municipalité de Lemberg a offert le terrain et promis une contribution de 30 000 florins.

CRACOVIE

Université. — Le Sénat académique a interdit la réunion d'étudiants polonais et slaves qui avait été organisée à l'occasion des fêtes en l'honneur de Mickiewicz.

AUTRICHE

Les auberges d'étudiants. — La Société alpine de l'Autriche allemande vient de créer en faveur des étudiants des auberges dans les Alpes; les étudiants y trouveront à des prix très modérés le logement et la nourriture. L'avis publié par la Société contient un passage digne d'être signalé à l'attention de tous ceux qui s'intéressent au développement de la jeunesse : « On veut procurer à l'étudiant plus riche en gaîté et en goût des voyages qu'en argent les moyens d'entreprendre de grands voyages de vacances. C'est un *droit*, non une aumône qu'assurent nos cartes pour les auberges d'étudiants; nous les offrons de tout cœur à la jeunesse et nous serons amplement récompensés si l'amour de nos montagnes fleurit dans les jeunes cœurs. Nous serons heureux de saluer nos jeunes amis quand ils viendront dans les montagnes pour se réjouir de la beauté de la nature et puiser à cette source la force pour le sérieux de la vie. »

Les auberges sont ouvertes du 1er juillet au 30 septembre à tous les auditeurs des Universités et Écoles techniques supérieures et aux élèves sortis des établissements d'enseignement secondaire, sur la présentation d'une carte. Les cartes sont délivrées gratuitement par le comité central de la Société sur le vu d'une attestation du recteur ou du directeur, ou simplement de la carte d'étudiant. Il y a 316 auberges avec 1 519 lits.

LAUSANNE

Académie. — Il s'est fondé une société pour aider à l'organisation de la nouvelle Université.

Le nombre des étudiants s'est élevé à 252, dont 100 Vaudois et 97 étrangers (ce sont surtout des Allemands). Il se répartit ainsi : théologie 36, droit 95, sciences 50, lettres 25, technique 33. L'Académie sera transformée en Université par la création de la Faculté de médecine.

ZURICH

Université. — Le chiffre des étudiants est de 549, sans compter 51 auditeurs réguliers. Il se répartit ainsi : théologie 45, droit 51, médecine 300, philosophie 153.

Il y a dans ce nombre 193 étrangers ainsi répartis : théologie 2, droit 8 (donc 2 femmes), médecine 117 (dont 44 femmes), philosophie 66 (dont 15 femmes).

Le romancier Gottfried Keller a légué tous ses biens au fonds de l'Université de Zurich.

STRASBOURG

Université. — On a commencé les fondations de l'Institut zoologique. Cet édifice est destiné à compléter l'ensemble des constructions groupées autour du bâtiment général de l'Université et de l'hôpital civil qui constituent la nouvelle Université de l'Empereur Guillaume.

La Faculté de philosophie va décerner la bourse de la fondation Engelmann; cette bourse de 2 000 marks doit être donnée à un étudiant allemand qui ait étudié un an au moins à Strasbourg et passé son doctorat à la Faculté de philosophie de cette ville; elle est destinée à lui

permettre de faire des études d'histoire moderne ou du moyen âge, ou de géographie.

PÉTERSBOURG

Université. — A partir de cette année, il ne doit être admis d'étudiants israélites que dans la proportion de 3 p. 100 du chiffre des nouvelles entrées.

FINLANDE

Université. — Le 250e anniversaire de la fondation de l'Université de Finlande tombait le 15 juillet; elle avait été inaugurée en 1640 par le gouverneur général au nom du roi de Suède, le comte Pehr Brahé. Elle était établie à Abo où elle est restée jusqu'en 1827; la ville ayant été entièrement détruite par un incendie, l'Université fut transférée à Helsingfors et prit le titre d'Université de l'Empereur Alexandre.

Le corps universitaire d'Helsingfors s'est borné à célébrer cet anniversaire par une publication. La fête commémorative a eu lieu à Abo. Les étudiants de la Finlande occidentale ont organisé une cérémonie. Après un service solennel dans la cathédrale, des discours ont été prononcés dans la salle d'honneur des bâtiments de l'ancienne Université; puis le cortège est allé déposer des couronnes sur les statues du fondateur Brahé et du patriote Porthan et a chanté des chansons patriotiques.

Une fête populaire a été donnée près de la source Saint-Henri où, d'après la légende, les Finlandais furent baptisés pour la première fois par l'évêque Henri.

GAND

Université. — A la suite d'un conflit entre les étudiants de la clinique et le directeur qui les avait traités de gamins, les étudiants avaient déclaré qu'ils quitteraient l'hôpital si le directeur ne retirait pas son expression dans un délai fixé au 21 juillet. Le directeur, non seulement n'avait pas cédé, mais avait envoyé à un jeune médecin l'ordre écrit de sortir du service de l'hôpital (pour tenue inconvenante envers le directeur). Tous les étudiants de l'hôpital, au nombre de 24, ont cessé le service et adressé une protestation aux professeurs.

Le 4 août, le directeur a retiré l'expression et les étudiants ont repris le service. Il a été décidé que deux médecins auxiliaires seraient adjoints au directeur pour surveiller le service.

TORONTO

Université. — Un appel a été lancé dans toute l'Europe pour venir en aide à l'Université de Toronto (Canada), dont les bâtiments, y compris la bibliothèque et les collections d'histoire naturelle, viennent d'être détruits entièrement par un incendie. On prie tous les corps savants d'envoyer un exemplaire de leurs publications, les auteurs et les éditeurs de faire don des œuvres qu'ils publient. L'appel est plus spécialement adressé aux Allemands; il rappelle la souscription de 1871-72 pour reconstituer la bibliothèque de Strasbourg et promet de continuer à accueillir et à propager les œuvres littéraires allemandes. Il est déjà arrivé plus de 5 000 volumes.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

ENSEIGNEMENT POPULAIRE SUPÉRIEUR SUBVENTIONNÉ PAR LA VILLE DE PARIS

A L'HÔTEL DE VILLE (SALLE DES PRÉVÔTS)

Voici le programme que nous avons annoncé dans notre dernier numéro :

Professeurs : MM. Pouchet, du Muséum; Louis Ménard, docteur ès lettres, professeur à l'École nationale des arts décoratifs; L. Marillier, agrégé de philosophie, maître de conférences à l'École des hautes études; Monin, docteur ès lettres, professeur au Collège municipal Rollin.

Cours de biologie par le professeur G. Pouchet.

Connaissance de l'homme et des animaux : Structure (anatomie), Fonctions (physiologie). Intelligence et instincts (psychologie, branche de la physiologie). Variété des animaux. Notion de Type. Classifications. Variété de structure et identité fonctionnelle. Adaptation de l'être au milieu. — Végétaux. Contraste apparent, identité fonctionnelle avec les animaux. — Théorie de la nutrition. Production de mouvement, de chaleur, d'électricité, de lumière. — Proportion de la substance vivante sur la planète. — Unité de composition. Cellule. Continuité de la substance vivante. Multiplication. Embryogénie. Métamorphoses. Tératologie. La mort. — Distribution géographique des animaux et des plantes. — Origine de la vie. Paléontologie. Hypothèses scientifiques. Organisation spontanée. Évolution. Transformisme. Lamarck et Darwin. Notion d'espèce. Influence de l'homme. Animaux domestiques. Plantes cultivées. Équilibre et conflit des espèces. Application à l'hygiène. Microbes, nouvelles doctrines médicales. — L'Homme en particulier, les Races, l'Homme sauvage, l'Homme fossile. Cause de l'extension de certaines races dans la supériorité scientifique. — Développement des connaissantes exactes. La Science grecque, la Renaissance. Les Instruments d'optique. Harvey et la Circulation. Buffon et Linné. La Révolution. Lavoisier, Cuvier, Pasteur. Avenir de la biologie.

Cours d'histoire universelle, par le professeur Louis Ménard.

De la religion et de ses différentes formes. — Religions antiques : le Polythéisme de la race indo-européenne; le Monothéisme de la race sémitique; le Panthéisme de l'Égypte et de l'Inde; le Dualisme iranien. — Religions modernes : le Bouddhisme, le Christianisme, l'Islamisme. — Rapports de la religion avec l'art, la science, la morale et la politique. — De la Symbolique et des fondements de la foi. Nécessité de l'Herméneutique. Mythologie chrétienne : la chute et la rédemption; le jugement dernier; le ciel et l'enfer. Conception scientifique de l'irréparable. — Choix d'une religion. — Libre examen. Le sacerdoce est-il nécessaire aux religions? L'Hellénisme offre l'exemple d'une religion

sans clergé. — De la nature des Dieux. Lois physiques et lois morales. Expression humaine du divin. La question du mal sous la double forme de la douleur et du péché. — La vie éternelle. Sanction morale dans les religions unitaires. Absence d'eschatologie dans le Monothéisme mosaïque. Les transmigrations de l'âme dans le Panthéisme brahmanique. Le jugement des morts et la résurrection dans le Panthéisme égyptien. — Solution hellénique du problème de la mort : Immortalité individuelle et persistance de la personne humaine. Culte des Héros et des Ancêtres. L'initiation mystique; la descente et l'ascension des âmes. Symboles de Promètheus, de Psyché, de Dionysos. — Les religions modernes empruntent leur eschatologie aux religions antiques. État présent des croyances. Religion de la famille, religion de la cité. Caractère universel du culte des morts.

Cours d'histoire nationale par le professeur L. Marillier.

Civilisations préhistoriques. — Gaule indépendante. — Gaule romaine. — L'invasion. — L'Empire franc. — Établissement des Carolingiens. — Empire de Charlemagne. — L'Église. — La civilisation ecclésiastique. — Établissement du régime féodal. — Les paysans. — Organisation des métiers. Condition des ouvriers. — Établissement des communes. — Formation du domaine et du pouvoir royal. — Institutions de Philippe le Bel. — Écoles et Universités au moyen âge. — Arts et sciences. — L'invasion anglaise. Étienne Marcel; les États Généraux. — Création de l'impôt. — Jeanne d'Arc. La taille et l'armée permanente. — Établissement définitif du pouvoir royal. — Guerres d'Italie; transformation de l'armée. — Transformation des institutions judiciaires. — Vénalité des offices. — Sculpteurs et architectes français. — L'humanisme en France.

La Réforme en France. Calvin. — Guerres de religion. — Henri IV. La tolérance religieuse. Rétablissement du pouvoir royal. Création de l'industrie française. — Richelieu. — La Fronde. Mazarin. — Louis XIV: la Cour. — Le gouvernement, l'administration, l'armée et les finances. — Régime économique. Tentatives de Colbert. — Les persécutions religieuses. — Tentative de monarchie universelle. Échec de la politique de Louis XIV. — L'art français au XVIIe siècle. — Sciences mathématiques et physiques. Philosophie : Descartes. — Diplomatie et guerres au XVIIIe siècle. Droit des gens et usages de la guerre. — La Régence. Louis XV. Formation de l'opinion publique; la presse. Opposition des parlements. — Les philosophes; l'Encyclopédie; Rousseau. Les sciences. — L'art français au XVIIIe siècle. — Louis XVI. Tentatives de réformes de Turgot. — Organisation économique, sociale, politique et ecclésiastique de la France en 1789. Embarras financiers. Lutte entre le gouvernement et les privilégiés. — Les États Généraux.

L'Assemblée nationale. — Le peuple de Paris. L'armée. Prise de la Bastille. Soulèvement des provinces. Nuit du 4 août. — L'Assemblée constituante; les partis. Déclaration des Droits; Constitution. Tentative de monarchie constitutionnelle. — L'œuvre de la Constituante. — L'Assemblée législative; Girondins, les Cordeliers et Danton, Robespierre et les Jacobins. Chute de la royauté. — Les émigrés, première coalition monarchique. — La commune de Paris. Proclamation de la République La Convention; la Gironde et la Montagne. — Le Comité du Salut public.

— Les Représentants en mission. Luttes dans la Convention : les Hébertistes, Danton. Le 9 thermidor. — Le clergé; la Vendée; la guerre civile en province. — La Coalition générale et l'invasion. Organisation de l'armée française : Carnot et Dubois-Crancé. Nouveaux généraux et nouvelle tactique. Conquête de la rive gauche du Rhin. — Les Constitutions. Œuvre de la Convention. Le Directoire. — Guerre contre l'Autriche et l'Angleterre. Campagnes d'Italie et d'Égypte; campagnes de Suisse et de Hollande. Marengo et Hohenlinden, paix de Lunéville et d'Amiens. — Le 18 brumaire. Le Consulat; l'Empire; police et censure. Administration, tribunaux et codes; les impôts et la Banque. Le Concordat et l'Université. — Domination de Napoléon en Europe. Blocus continental. — Campagne de Russie. La grande Coalition. Campagne de 1813; campagne de France. Traité de 1814. Les Cent jours; Waterloo. Traités de 1815.

Cours d'histoire de Paris par le professeur Monin.

Sources de l'histoire de Paris. — Les historiens de Paris jusqu'à nos jours. — Périodes préhistorique, celtique, gallo-romaine, mérovingienne. — Développement de la puissance de l'Église. — Période carolingienne: les Normands; les comtes de Paris. — Révolution de 987.

Période capétienne : Paris capitale; la marchandise de l'eau; privilèges de la bourgeoisie. Prévôt de Paris et prévôt des marchands. Notre-Dame. Louvre. Palais. Université. Collèges. Corps de métiers. Hanse parisienne. Enceinte de Philippe-Auguste. Fondations monastiques sous Louis IX. — Paris sous Philippe le Bel : le Temple et les Templiers; le rôle de la taille de 1292; le *Dict des rues*. Le Parlement. La loi salique. La coutume de Paris.

Paris sous les Valois : Les partis politiques et la guerre de Cent ans. Étienne Marcel. L'hôtel Saint-Paul. La Bastille. — Paris privé de ses privilèges municipaux par Charles VI. — Le parti bourguignon. — L'ordonnance cabochienne. — Jeanne d'Arc et Paris. — Institutions de Charles VII, de Louis XI. — Popularité de Louis XII. — La Renaissance et la Réforme à Paris. — Monuments et institutions de François Ier et de Henri II. — Les derniers Valois; la Saint-Barthélemy; la Sainte-Ligue. — La journée des Barricades. — Assassinat de Henri III. — Les trois révoltes de Paris sous les Valois, comparées entre elles.

Paris sous les Bourbons : Siège et prise de Paris par Henri IV. Institutions et fondations de Henri IV. Sa mort. — Richelieu et Paris. — La Fronde; les mazarinades. — Paris sous Louis XIV. Séparation progressive du roi et de la capitale. Lieutenance générale de police. Monuments et institutions. Les classes populaires, les artisans. L'Hôpital général. L'hiver de 1709. La fin du grand règne. — La Régence; le Palais-Royal. La banque de Law. — Louis XV et Paris. Les forces hostiles à la royauté se concentrent à Paris. Le Parlement Maupeou. L'opinion parisienne. — Paris sous Louis XVI.

L'ancien régime à Paris : 1° classes sociales; 2° institutions. Tentatives de réformes : Turgot et Paris; Necker et Paris. Convocation des États Généraux. Cahiers de Paris, élections. — Histoire révolutionnaire de Paris jusqu'au 10 août 1792, principalement au point de vue communal.

Rapports généraux de l'histoire de Paris et de l'histoire nationale avant et depuis 1789.

LE PROJET DE CONSTITUTION D'UNIVERSITÉS AU SÉNAT

Les bureaux du Sénat ont procédé à la nomination de la commission chargée d'examiner le projet de loi relatif aux Universités.

Les commissaires élus sont : MM. Magnin, Barthélemy Saint-Hilaire (tout à fait hostiles), de Marcère, Maze, Challemel-Lacour, Bardoux, de Rozière, Jules Simon (plus ou moins favorables au projet).

La commission a choisi pour président M. Jules Simon, et pour secrétaire M. Bardoux.

Tout d'abord elle a rejeté l'article premier du projet. Le journal *le Temps*, dans ses informations parlementaires, explique ainsi ce vote :

« Après la décision que la commission sénatoriale des Universités a prise, jeudi dernier, d'écarter l'article premier du projet présenté par le gouvernement, et sachant que, dans cette commission, qui compte beaucoup de partisans du principe du projet, de nombreuses critiques avaient été formulées contre le texte soumis au Sénat, nous avons demandé à un des commissaires les plus autorisés et les plus compétents de plus amples détails.

« — Oui, nous a-t-il dit, il est bien vrai que la majorité est favorable au principe des Universités. Elle est cependant moins forte, en réalité, qu'on ne l'a dit. Il n'y a guère que cinq membres sur neuf qui soient favorables. Et je dois ajouter que tous, adversaires comme partisans du projet, se réunissent pour trouver que ce projet n'a pas été suffisamment étudié, digéré. Nous lui reprochons surtout de masquer les difficultés, au lieu de les aborder de front, de manquer de franchise.

« L'article 1er, qui veut définir les Universités, est obscur. Il dit que les Universités sont des établissements publics d'enseignement supérieur ayant pour objet l'enseignement et la culture de l'ensemble des sciences. Sans parler de la répétition du mot enseignement, qu'est-ce que l'ensemble des sciences? Le même article dit encore : « Les Universités portent le nom des villes où elles siègent. » Mais voici, par exemple, Rennes, qui a trois Facultés : droit, sciences et lettres. La ville est insuffisante pour une Faculté de médecine. Cette Faculté est établie à Nantes (*sic*). La réunion de Nantes et de Rennes ne pourra-t-elle former une Université? Y aura-t-il cohésion entre ces deux centres? De même pour Marseille et Aix.

« L'article 2 comporte que l'Université doit comprendre au moins les quatre Facultés de droit, de médecine, des sciences et des lettres. Mais que fera-t-on, là où il existe ce qu'on appelle des écoles de plein exercice et des écoles secondaires? L'assimilation sera-t-elle possible? Le projet ne le dit pas. Le même article dit encore que d'autres établissements d'enseignement supérieur ressortissant à l'instruction publique ou à d'autres ministères pourront être attachés aux Universités. Il s'agit évidemment des écoles d'agriculture et autres analogues. Nous avons déjà reçu à ce sujet de nombreuses protestations.

« L'article 3 porte que chaque Université sera instituée par un décret rendu en Conseil d'État, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique. Nous sommes presque unanimes à repousser ce mode de création. Nous voulons que les Universités soient créées légitimement, les uns désirant qu'une loi vote d'abord le principe et que

d'autres lois déterminent dans l'avenir les centres universitaires, au fur et à mesure des besoins reconnus; les autres acceptant qu'une seule loi comporte le principe de la création projetée et désigne les villes où seront établies les Universités.

« Nous sommes unanimes à trouver que l'article 5, qui définit les pouvoirs du recteur, est trop court et trop peu explicite.

« Nous n'admettons pas que le Conseil de l'Université, institué par le projet, ait voix au chapitre dans la présentation des professeurs titulaires à nommer. Car, ou il ne fera qu'une superfétation du conseil de Faculté, ou, dans d'autres cas, il pourra se résoudre pour des raisons étrangères à l'enseignement, ce qui serait déplorable.

« Nous jugeons que l'article 2, qui concerne le budget des Universités, soulève une quantité de questions qui ne sont pas suffisamment élucidées. Le paragraphe 5, notamment : subvention de l'État, nous semble devoir avoir de grosses conséquences. Nous désirons, à ce sujet, de plus amples explications de la part du gouvernement.

« Nous rejetons, enfin, ce qui a trait, dans l'article 15 et dernier, au conseil académique.

« Malgré toutes ces imperfections, la commission sénatoriale a résolu, par déférence pour le gouvernement, de se mettre très sérieusement à la besogne. Elle essayera d'élucider tous les points que le projet laisse dans l'ombre et proposera ses solutions. Mais la tâche sera longue et difficile, car c'est tout un projet à refaire d'un bout à l'autre. »

Le même journal publie, sous la signature de M. Jules Simon, le petit article qui suit :

« Le gouvernement vient de déposer un projet de loi sur les Universités locales qui, s'il est adopté, aura deux conséquences : l'une, de créer des centres intellectuels en petit nombre en dehors de Paris, et l'autre, d'amener à la longue la suppression des Facultés qui ne seront pas transformées en Universités.

« La première de ces conséquences a une véritable importance philosophique; et la seconde a une importance politique. On peut se demander quel sera, en somme, le résultat définitif d'une réforme qui, d'un côté, augmente l'activité intellectuelle du pays et, de l'autre, la diminue.

« Il me semble que l'opinion est favorable à la création de grands centres universitaires et qu'elle voit sans trop de mécontentement la catastrophe qui menace les autres groupes de Facultés. Elle pense que les Facultés n'ont pas réussi dans certaines villes, que c'est une expérience faite et qu'il vaudrait mieux renoncer sur-le-champ à les entretenir que de prolonger leur agonie. Elle est surtout opposée à la création de nouvelles Facultés de médecine, parce que ces Facultés demandent un ensemble de ressources qui ne se trouvent que dans les très grandes villes. Si l'opinion générale est bien telle que je la suppose, je puis dire que je suis d'accord avec elle sur tous les points.

« Je suis moins d'accord avec elle pour le choix des villes universitaires. Ce n'est pas seulement pour les Facultés de médecine, c'est pour toutes les Facultés qu'elle préfère les grandes villes aux petites. Elle l'a bien montré quand elle a dépossédé la ville de Douai au profit de Lille. Il y avait longtemps que Lille était mécontente de cette arro-

gance d'une petite ville qui centralisait les services universitaires au détriment de la métropole du Nord. La grande ville traitait la petite ville en vassale. Elle obligeait ses Facultés à se déplacer, à venir faire des cours chez elle, et finalement elle les a absorbées, tout simplement par le droit du plus fort. Je crois même qu'elle n'a pas attendu la décision des pouvoirs publics pour bâtir la maison de ses nouveaux hôtes. Marseille traite de la même façon la ville d'Aix, qui a été si longtemps l'asile des lettres et de la méditation, où l'on pouvait étudier et penser, loin des affaires et de la foule. S'il y avait des Facultés à Yvetot, soyez bien sûrs que Rouen les lui prendrait. Le monde ne comporte plus de ces petits coins recueillis; il fait tout avec grand bruit et au grand jour. Il fait partout la guerre à l'individu et à la tradition. Il remplace les salons par les clubs, et les petites salles où un savant illustre faisait la leçon à d'autres savants par des amphithéâtres où quelque beau parleur amuse cinq mille personnes sans les éclairer.

« Pour cette tyrannie exercée par les grandes villes sur les petites, je fais toutes mes réserves; mais, en même temps que je les fais, j'en reconnais l'impuissance. Le mot du siècle est : Malheur aux vaincus et malheur aux petits! Je sais bien que nous avons la démocratie; mais je sais mieux qu'elle ce qu'elle est. Elle nous a menés très rapidement à des élections législatives au prix moyen de 25 000 francs et au prix maximum, en attendant mieux, de 200 000 francs. La voilà qui place les Facultés dans les grandes villes et qui rend l'acquisition des grades universitaires plus difficile pour les pauvres, au moment où beaucoup de familles vont ambitionner pour leurs enfants des diplômes de licenciés et de docteurs dont ils ne se serviront jamais pour gagner leur vie, mais qui les dispenseront de deux années de service militaire. C'est rétablir indirectement les engagés volontaires à quinze cents francs. Elle n'y a pas seulement pensé, et il n'est pas même certain, à présent qu'on le lui dit, qu'elle le comprenne.

« Mais je laisse de côté la question d'option entre grandes et petites villes, puisqu'elle est résolue. J'exprime un regret platonique pour les villes calmes, les villes silencieuses, où l'on abritait les belles années de la jeunesse entre les joies de la science et celles de la nature, et, parlant en général de la loi projetée, je dis qu'il faut créer au plus tôt de grands centres universitaires et les faire très peu nombreux pour les faire très forts. »

COURS LIBRE

Notre collaborateur, M. G. Blondel, a été autorisé à ouvrir un cours libre à la Faculté de droit de Paris. Il étudiera la constitution de l'Allemagne comparée à celle de la France depuis la dissolution de l'empire de Charlemagne jusqu'à la Révolution.

Ouverture du cours mardi 25 novembre, à 5 heures (ancien amphithéâtre, place du Panthéon, 10).

M. Blondel dirigera, le vendredi, à 5 heures un quart, une conférence (explication et commentaire d'ouvrages allemands sur les matières de son cours). La conférence commencera le vendredi 28 novembre.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

On nous prie d'insérer la lettre suivante :

Paris, 10 novembre 1890.

En présence d'une insinuation outrageante, notre collègue Mme Kergomard a remis à M. le ministre de l'instruction publique sa démission de membre du Conseil supérieur.

Depuis, cette insinuation a été désavouée par le journal même où elle avait trouvé place. Mais Mme Kergomard, regardant ce désaveu comme insuffisant, n'a pas repris sa démission.

Nous ses collègues élus, qui la connaissons et qui l'avons vue à l'œuvre, nous nous empressons d'attester, si cela n'est pas superflu, que jamais il n'est venu à l'esprit d'aucun de nous qu'elle ait pu être, de près ou de loin, pour quoi que ce fût, dans l'article publié par le *Figaro*. Nous ne doutons pas que le corps électoral n'en juge comme nous.

Les représentants élus de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique,

LENIENT, DEFODON, CARRIOT, NÉEL, JOST.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Instruction du 21 février relative à la comptabilité des Facultés.

Monsieur le Recteur, depuis plusieurs années, les efforts constants de mon administration ont tendu à faire des Facultés des corps doués d'une vie propre, et gérant elles-mêmes leurs intérêts sous le contrôle de l'État. Un décret du 25 juillet 1885 a remis en lumière la personnalité civile qu'elles avaient toujours possédée et a déterminé les conditions dans lesquelles elles pourraient recevoir des libéralités entre vifs ou des libéralités testamentaires. Un autre décret du même jour leur a permis de recevoir, outre les dons et legs, des subventions des particuliers, des communes et des départements. Un nouveau pas dans cette voie a été fait récemment par la loi de finances du 17 juillet dernier.

L'article 51 de cette loi est, en effet, ainsi conçu :

A dater du 1er janvier 1890, il sera fait recette au budget spécial de chaque Faculté, concurremment avec les ressources propres de l'établissement, des crédits ouverts aux chapitres 7 et 8 pour le matériel des Facultés.

Un règlement d'administration publique déterminera les règles relatives aux budgets et aux comptes spéciaux des Facultés.

Cette disposition, d'une portée considérable, achève de constituer les Facultés à l'état d'établissements publics.

J'ai l'honneur de vous adresser un décret en date de ce jour, rendu, après avis du Conseil d'État, pour l'exécution immédiate de l'article 51 de la loi de finances du 17 juillet 1889.

Je ne reviendrai pas sur les principes dont le législateur s'est inspiré. Ils sont aujourd'hui familiers aux Facultés. Mais avant d'entrer dans le détail des instructions nécessaires à l'application du décret, je crois devoir insister en quelques mots auprès des Facultés sur ce que les pouvoirs publics ont attendu d'elles.

En transformant en subventions les crédits mis à leur disposition par l'État, ils ont eu la confiance qu'elles en feraient usage comme d'un patrimoine qu'il est de leur devoir d'augmenter. Jusqu'ici, avec le mode de comptabilité qui était le leur, elles avaient parfois l'occasion et la tentation de faire, avant la clôture de l'exercice, et pour éviter l'annulation d'une partie des crédits, un emploi hâtif ou mauvais des fonds qui leur étaient alloués. Désormais, elles n'auraient plus cette excuse.

Désormais en effet, sauf pour les dépenses du personnel qui continueront d'être payées directement par le Trésor, elles feront masse de toutes leurs ressources pour subvenir à leurs besoins, et toutes les sommes qui, par une bonne gestion de leurs deniers, auront été économisées par elles, deviendront leur bien.

Leur responsabilité, en même temps que leur liberté, s'en trouve augmentée. Elles auront donc l'esprit d'ordre et l'esprit d'épargne. Elles auront le sentiment qu'elles sont des êtres permanents et non des êtres viagers et qu'elles ont charge de leur avenir autant que du présent. Elles veilleront scrupuleusement à ce qu'il soit fait le meilleur emploi possible de leurs fonds, et elles auront à cœur de se créer ainsi des ressources propres, qui seront tout à la fois pour elles une nouvelle garantie d'indépendance et un moyen certain de réaliser des améliorations qu'elles ne devront qu'à elles-mêmes.

J'arrive maintenant au commentaire du décret.

Le budget de chaque Faculté est divisé en deux parties : les *recettes* et les *dépenses*.

Chaque partie se subdivise en deux chapitres, les *recettes ordinaires* et les *recettes extraordinaires;* les *dépenses ordinaires* et les *dépenses extraordinaires*.

Chaque chapitre se subdivise en articles correspondant chacun à une spécialité déterminée de recettes ou de dépenses.

Pour un certain nombre de ces articles, quelques éclaircissements sont nécessaires.

Recettes. — *Recettes ordinaires.* 1° Les revenus des biens meubles et immeubles.

Doivent être inscrits à cet article tous les revenus des biens appartenant à la Faculté, mais ne doivent y être inscrits que ces revenus. Si, par exemple, dans le cours de l'exercice, la Faculté venait à recevoir une donation ou un legs, ce n'est pas à cet article que le produit en devrait être inscrit.

2° Le produit des publications.

Un certain nombre de Facultés publient des recueils périodiques. Jusqu'ici elles ne pouvaient les mettre en vente. Désormais elles le pourront, et le produit présumé de la vente devra être inscrit en recettes.

3° Le produit des opérations qui peuvent être autorisées par le Ministre de l'Instruction publique dans les laboratoires pour le compte des particuliers et dont la dépense doit être remboursée conformément aux conditions déterminées par le conseil de la Faculté ou de l'établissement assimilé.

Jusqu'ici ces opérations se faisaient sans autorisation et elles donnaient lieu à des rétributions amiables d'un caractère irrégulier. Désormais elles devront être autorisées par le Ministre, et la dépense en sera remboursée conformément aux conditions déterminées par le conseil de la Faculté ou École.

Je vous prie d'inviter sans retard les conseils des établissements où il peut se faire de ces opérations à délibérer sur ces conditions. Vous voudrez bien me communiquer ces délibérations, et c'est seulement après en avoir pris connaissance que je pourrai donner les autorisations nécessaires.

4° Les subventions des particuliers, des communes et des départements.

Sous cet article sont comprises toutes les subventions prévues par le second décret du 25 juillet 1885, qui, n'ayant pas un caractère permanent, ne peuvent être considérées comme des fondations ou des revenus.

Le projet de budget devra donner le détail de ces subventions d'après leur provenance.

Le mot particuliers est entendu ici dans le sens le plus large, et s'applique aussi bien aux associations qu'aux individus.

5° Les subventions de l'Etat pour les dépenses du matériel.

Désormais les sommes mises à la disposition des Facultés pour les diverses dépenses de matériel: chauffage, éclairage, collections, frais de cours et de laboratoires, travaux pratiques des étudiants, etc., leur seront allouées, sous les garanties de contrôle dont il sera question plus loin, sous forme de subvention. Elles en disposeront au mieux des intérêts qui leur sont confiés, et si, en fin d'exercice, il demeure des restes disponibles, ces restes ne seront pas annulés faute d'emploi, mais reportés au budget de la Faculté pour l'exercice suivant.

Le chiffre de la subvention de l'État sera déterminé d'après l'ensemble des ressources de la Faculté et d'après l'ensemble des dépenses jugées nécessaires, ainsi qu'il a toujours été pratiqué pour les budgets des lycées.

6° Les restes disponibles des exercices précédents.

Recettes extraordinaires. — 7° Le produit des dons et legs.

L'objet de cet article est de permettre l'encaissement des dons et legs en numéraire. Produit ne s'entend pas ici des revenus des dons et legs, lesquels sont des recettes ordinaires, mais des capitaux provenant de legs ou de donations.

8° Le produit du remboursement des rentes et de l'aliénation des biens meubles et immeubles.

9° Le produit de l'aliénation, faite après autorisation du Recteur, des objets mobiliers hors d'usage.

10° Le produit de l'aliénation, faite après autorisation du Ministre de l'instruction publique, des objets de collection.

Ces deux articles établissent une distinction entre les objets mobiliers proprement dits et les objets de collection. Toute proposition de vente doit d'abord être soumise au Conseil de la Faculté. Lorsqu'il s'agit du mobilier hors d'usage, l'autorisation de vendre est donnée par le Recteur; quand il s'agit d'objets de collection, elle est donnée par le Ministre.

L'échange est une forme de l'aliénation.

Toute aliénation de livres faisant partie de la bibliothèque universitaire ne peut se faire qu'après autorisation du Ministre. Dans ce cas, le projet d'aliénation est soumis d'abord au Conseil général des Facultés.

11° Le produit des emprunts contractés après autorisation du Ministre de l'Instruction publique.

12° Les recettes accidentelles et imprévues.

Dépenses. — *Dépenses ordinaires.* 1° Les dépenses de personnel imputables sur les dons et legs ou sur les subventions des particuliers, des communes et des départements.

Les dépenses de personnel imputables sur les fonds de l'État continueront d'être mandatées soit par le Ministre, soit par le Préfet et payées par le Trésor. Les dépenses du personnel visées dans le présent article sont exclusivement celles qui sont imputables sur les biens propres de la Faculté (dons, legs et subventions, etc.); ce sont, par

exemple, les traitements des professeurs titulaires de chaires fondées par dons ou legs ou des professeurs chargés d'enseignements subventionnés par les particuliers, les communes ou les départements.

Les dispositions des règlements antérieurs relatives à la création de chaires ou de cours sur les fonds provenant de libéralités faites aux Facultés demeurent entièrement en vigueur. Nulle chaire de cette catégorie ne peut être créée que par décret, après avis de la section permanente; nul cours ne peut être ouvert qu'après l'autorisation du Ministre (art. 3 du décret du 25 juillet 1885).

2° Les bourses payées à l'aide des mêmes ressources.

Le projet de budget devra indiquer le détail de ces bourses en les classant d'après la provenance.

3° L'entretien des bâtiments.

Il ne s'agit ici que de l'entretien qui était payé antérieurement sur les fonds de l'État et non des réparations qui incombent aux villes, propriétaires des bâtiments des Facultés.

Dans le cas où la Faculté serait propriétaire d'immeubles, il y aurait lieu de faire figurer à cet article l'entretien des bâtiments compris dans ces immeubles, dans la limite où cet entretien incombe au propriétaire.

4° L'entretien du mobilier.

Il s'agit du mobilier proprement dit et non des collections, que nous allons trouver plus loin.

5° L'éclairage et le chauffage;

6° Les impressions et frais de bureau;

7° Les frais matériels des examens;

8° L'entretien et l'accroissement des collections.

Aucune dépense de personnel ne devra être comprise dans cet article, sauf les salaires d'ouvriers ou de garçons temporaires payés à la journée pour l'entretien des collections. Pourront y être imputées les dépenses de vitrines et autres meubles destinés à contenir les collections.

9° Les frais de cours et de laboratoire;

10° Les frais de travaux pratiques des étudiants.

Même remarque que pour l'article 8.

11° Les frais des publications.

Par frais de publications, il faut entendre les frais d'impression, de poste, etc.; les droits d'auteur, s'il y a lieu, devront être payés par les éditeurs.

12° Les frais des opérations autorisées dans les laboratoires pour le compte des particuliers.

Cet article comprendra toutes les dépenses prévues pour lesdites opérations.

13° Les acquisitions pour prix et médailles.

Donner le détail des fondations ou des subventions.

14° La rétribution de l'agent comptable.

Le mode et le taux de cette rétribution seront fixés par une décision ministérielle.

15° Les dépenses diverses et imprévues;

16° Les dépenses nécessaires pour assurer le service des emprunts;

17° Les dépenses restant à payer sur l'exercice précédent.

Dépenses extraordinaires. — 18° Les placements de fonds et les acquisitions d'immeubles;

19° Les frais de procédure ;

20° Les dépenses temporaires et accidentelles imputées sur les recettes extraordinaires.

Préparation du budget. — Le budget (*modèle n°* 1) est préparé par le doyen ou directeur. Il est examiné par le Conseil de la Faculté, puis soumis au Conseil général des Facultés dans le premier mois de l'année scolaire. Il est ensuite envoyé au Ministre avec le rapport du doyen et les avis des deux conseils.

Ce budget est transmis en quatre expéditions au Ministère de l'Instruction publique. Trois expéditions sont renvoyées au recteur après l'approbation ministérielle et doivent être réparties ainsi : une pour les archives de l'académie, une pour le doyen, la troisième pour l'agent comptable.

Sont maintenues les dispositions du décret du 28 décembre 1885, aux termes desquelles le Conseil général délibère au préalable sur la répartition des sommes mises par l'État à la disposition des Facultés pour les services communs et la propose au ministre.

Bibliothèque universitaire. — Le budget de la bibliothèque universitaire (*modèle n°* 2) est préparé par le recteur et soumis, pour avis, au Conseil général des Facultés.

La bibliothèque universitaire est et reste un service commun par excellence. Elle n'est pas plus la bibliothèque de telle Faculté que de telle autre. Elle est la bibliothèque du corps universitaire. Mais, si elle a en soi une individualité incontestable, elle n'a pas la personnalité civile. Il était donc impossible de lui constituer, comme à chaque Faculté prise à part, un budget particulier. Deux voies restaient ouvertes : ou continuer de solder ses dépenses suivant le mode suivi jusqu'ici, ou en rattacher, pour ordre, le budget au budget de l'une des Facultés. Le premier parti avait l'inconvénient de compliquer la comptabilité et de soustraire un des plus importants services des Facultés au régime libéral appliqué désormais aux autres services. J'ai préféré le second, et le Conseil d'État a été du même avis.

Le budget de la bibliothèque universitaire sera donc rattaché pour ordre et comme un fidéicommis au budget de celle des Facultés que je désignerai annuellement.

Pour que le caractère de la bibliothèque universitaire n'en soit pas altéré, même dans l'opinion, ma désignation pourra se porter successivement sur les différentes Facultés.

Il doit donc être bien entendu que la Faculté désignée pour recevoir annuellement le budget de la bibliothèque n'aura pas sur la bibliothèque de droits particuliers. Rien n'est changé à l'administration et à la gestion de la bibliothèque et, pour que la responsabilité du doyen soit entièrement couverte, aucun payement relatif au matériel de la bibliothèque ne sera mandaté par lui sans que les factures aient été visées, sous votre autorité, par le bibliothécaire universitaire. Vous voudrez bien veiller personnellement à l'exécution de ces dispositions.

Ouverture des crédits. — Le budget de la Faculté, en tous ses articles, est arrêté par le ministre. Par suite, aucune dépense ne peut être exécutée en dehors des crédits ouverts. Si, au cours de l'exercice, des virements d'article à article sont jugés nécessaires, il en est référé au Ministre, qui statue.

De même, aucun crédit supplémentaire ou extraordinaire ne peut être ouvert au budget que par une décision du Ministre. MM. les doyens remarqueront que cette prescription n'est pas limitée aux crédits ouverts sur les fonds provenant de l'État, mais qu'elle s'étend aux ressources de toute nature. Ainsi, une fois le budget arrêté, une libéralité est-elle faite au cours de l'exercice à une Faculté pour un objet déterminé, une décision ministérielle doit rattacher la recette et la dépense à tel ou tel article du budget. Les dates des décisions ministérielles ouvrant des crédits supplémentaires ou extraordinaires au cours de l'exercice seront transcrites en marge du budget.

Budget additionnel. — Chaque année, dans le courant du mois d'avril, il est établi, dans les mêmes formes que le budget, un état des sommes à reporter en recettes et en dépenses à l'exercice courant (*modèle n° 7*).

Perception des recettes. — Au point de vue de la perception, toutes les recettes forment deux groupes : d'un côté, la subvention de l'État; de l'autre, toutes les autres recettes, revenus, subventions, produits divers, etc. La subvention de l'État est ordonnancée par le ministre au nom de l'agent comptable de la Faculté et portée en recette au budget de la Faculté. Toutes les autres recettes sont recouvrées par l'agent comptable, au compte de la Faculté, en vertu de titres de perceptions délivrés par le doyen ou le directeur. Un modèle de titre de perception est annexé aux présentes instructions (*modèle n° 3*).

Ces titres de perception sont transmis à l'agent comptable par l'intermédiaire du trésorier-payeur général et du receveur des finances de l'arrondissement. Ce mode de transmission, destiné à sauvegarder la responsabilité du doyen, est obligatoire.

Recouvrement des loyers ou revenus et autres créances. — Les arrérages des dons et legs, les loyers et revenus des propriétés immobilières et toutes autres créances appartenant à la Faculté ou École sont recouvrés par l'agent comptable. A cet effet, le doyen ou directeur doit délivrer à l'agent comptable une copie de l'état des dons et legs et autres propriétés, une copie des baux, ainsi que des privilèges d'hypothèques qui peuvent exister, et, s'il y a des procédures entamées, faire connaître la situation où elles se trouvent, etc.

L'agent comptable donne récépissé de ces expéditions. Il est tenu de faire toutes les diligences nécessaires pour la perception des revenus, legs ou donations et autres ressources affectées au service de la Faculté ou École; de faire faire contre les débiteurs en retard de payer, et à la requête du doyen ou directeur, les exploits, significations, poursuites et commandements nécessaires; d'avertir l'administration de la Faculté ou École de l'expiration des baux; d'empêcher les prescriptions, etc.

Mandatement des dépenses. — Le doyen ou directeur est ordonnateur de toutes les dépenses de la Faculté ou École. Lorsque, dans l'un des cas prévus par le décret du 28 décembre 1885, l'assesseur est chargé de l'administration de la Faculté ou École, il devient de droit ordonnateur des dépenses.

La signature du doyen ou du directeur et, quand il y a lieu, celle de l'assesseur, doivent être accréditées auprès de l'agent comptable par l'intermédiaire du recteur.

Nul payement ne peut être ordonné en dehors de crédits prévus au budget ou ouverts dans le cours de l'exercice par décisions spéciales du ministre.

Les payements sont effectués par l'agent comptable sur mandats délivrés par le doyen ou directeur (*modèle n° 4*).

Tout mandat fait connaître l'exercice, la décision ministérielle qui a ouvert le crédit (pour les crédits qui n'ont pas été l'objet d'une décision spéciale, la date de la décision ministérielle est la date même de l'approbation du budget par le ministre) et l'article du budget auquel elle se rattache.

Le doyen ou le directeur adresse à l'agent comptable, toutes les fois qu'il est nécessaire, un bordereau (*modèle n° 5*) des mandats qu'il a délivrés sur sa caisse. A ce bordereau sont jointes les pièces justificatives des dépenses.

Il ne peut être délivré de mandats que pour des services faits, pour des travaux exécutés, pour des fournitures livrées.

Mention est faite sur chaque mandat des pièces justificatives produites à l'appui de la dépense.

Les mémoires ou factures doivent être revêtus d'une déclaration du secrétaire de la Faculté ou École constatant :

Pour les fournitures diverses et objets mobiliers, leur réception, et, s'il y a lieu, leur inscription sur les inventaires ou catalogues avec mention des numéros d'inscription;

Pour les travaux, leur exécution.

Nul ne peut se présenter pour un autre créancier s'il n'a été préalablement autorisé par procuration en bonne forme.

La procuration doit être jointe au mandat acquitté. L'agent comptable seul apprécie si elle est suffisante et régulière.

Quand un décompte a pour objet une somme qui était due à une personne décédée, et que le mandat est délivré au nom des héritiers, ces derniers doivent produire au comptable chargé du payement l'acte de décès et les titres d'hérédité pour justifier de leurs droits au payement.

Reversements de trop-payé sur mandat. — Les reversements de fonds provenant de restitution pour cause de trop-payé à des créanciers de la Faculté ou École sont effectués d'office ou en vertu d'un ordre de reversement dressé dans la forme du modèle n° 6. Ils sont suivis à la diligence du doyen ou directeur ordonnateur des dépenses.

Ces reversements ont lieu à la caisse de l'agent comptable.

Le débiteur est tenu de rapporter pour sa décharge un récépissé à talon de la somme par lui versée, lequel doit être remis au doyen ou directeur pour l'annulation, s'il y a lieu, en tout ou partie du mandat acquitté.

De l'exercice. — L'exercice commence le 1er janvier et expire le 31 décembre.

Toutefois, la période d'exécution des services d'un budget embrasse, outre l'année même à laquelle il s'applique, des délais complémentaires accordés sur l'année suivante, pour achever les opérations relatives au recouvrement des produits, à l'ordonnancement et au payement des dépenses.

A l'expiration de ces délais, l'exercice est clos.

En ce qui concerne les budgets des Facultés ou Écoles, ces délais s'étendent :

1° Jusqu'au 28 février de la seconde année pour la liquidation et l'ordonnancement des sommes dues aux créanciers ;

2° Jusqu'au 31 mars de cette seconde année pour compléter les opérations relatives au recouvrement des produits et au payement des dépenses.

Bordereaux mensuels des mandats délivrés. — Dans les dix premiers jours de chaque mois pour les Facultés et pour l'École supérieure de pharmacie de Paris, et dans les dix premiers jours de chaque trimestre pour les Facultés, les Écoles supérieures de pharmacie des départements et pour les Écoles supérieures d'Alger, il est transmis au Ministère de l'Instruction publique (Direction de l'Enseignement supérieur, 3e bureau) un bordereau des mandats délivrés par le doyen ou directeur sur la caisse de l'agent comptable pendant le mois ou le trimestre précédent.

Un duplicata sur papier libre des états, mémoires ou factures qui ont fait l'objet des mandats doit être joint au bordereau. Il est essentiel que le duplicata ainsi adressé au Ministère donne la reproduction exacte de l'état original, mémoire ou facture sur timbre remis à l'agent comptable, tant pour l'énumération et le détail des dépenses ou l'indication des prix, que pour les mentions d'inscription aux registres d'inventaires ou catalogues, les certificats d'exécution de travaux ou de réception des fournitures, le visa du doyen ou directeur.

Toutes les pièces justificatives jointes aux bordereaux doivent porter inscrite en tête, à l'encre rouge, la mention du numéro d'ordre du mandat auquel elles se rattachent et des chapitres et articles du budget.

Adjudications. — Aux termes du décret du 18 novembre 1882, les adjudications de travaux ou fournitures doivent être faites avec concurrence et publicité, sauf les exceptions mentionnées ci-après.

L'avis des adjudications à passer est publié, sauf les cas d'urgence, au moins vingt jours à l'avance, par la voie des affiches et par tous les moyens ordinaires de publicité.

Cet avis fait connaître : 1° le lieu où l'on peut prendre connaissance du cahier des charges ; 2° les autorités chargées de procéder à l'adjudication ; 3° le lieu, le jour et l'heure fixés pour l'adjudication.

Il est procédé à l'adjudication en séance publique.

A ce sujet, je ferai remarquer que, dans les Facultés ou établissements assimilés, le bureau d'adjudication doit être composé ainsi : doyen ou directeur, ou à défaut l'assesseur, président, assisté de deux professeurs.

Il est aussi essentiel de connaître que les adjudications publiques relatives à des fournitures, travaux ou fabrications qui ne peuvent être, sans inconvénient, livrés à une concurrence illimitée, peuvent être soumises à des restrictions permettant de n'admettre que les soumissions qui émanent de personnes reconnues capables par l'Administration, au vu des titres exigés par le cahier des charges et préalablement à l'ouverture des plis renfermant les soumissions.

Les cahiers des charges doivent déterminer, outre les conditions d'exécution des travaux, l'importance des garanties pécuniaires à produire :

Par les *soumissionnaires*, à titre de cautionnements provisoires, pour être admis aux adjudications;

Par les *adjudicataires*, à titre de cautionnements définitifs, pour répondre de leurs engagements.

Les cahiers des charges peuvent, s'il y a lieu, dispenser de l'obligation de déposer un cautionnement provisoire ou définitif. Ils peuvent disposer que le cautionnement réalisé avant l'adjudication à titre provisoire servira de cautionnement définitif.

Les cautionnements sont reçus par la Caisse des dépôts et consignations (à Paris) ou par ses préposés (dans les départements).

Les soumissions relatives aux adjudications sont placées sous enveloppes cachetées et remises en séance publique.

Toutefois, les cahiers des charges peuvent autoriser ou prescrire l'envoi des soumissions par lettres recommandées ou leur dépôt dans une boîte à ce destinée; ils fixent le délai pour cet envoi ou ce dépôt.

Lorsqu'un maximum de prix ou un minimum de rabais a été arrêté d'avance par le doyen ou directeur, le montant de ce maximum ou de ce minimum est indiqué dans un pli cacheté, déposé sur le bureau à l'ouverture de la séance.

Les plis renfermant les soumissions sont ouverts en présence du public; il en est donné lecture à haute voix.

Dans le cas où plusieurs soumissionnaires offriraient le même prix et où ce prix serait le plus bas de ceux portés dans les soumissions, il est procédé à une réadjudication, soit sur de nouvelles soumissions, soit à l'extinction des feux, entre ces soumissionnaires seulement.

Si les soumissionnaires se refusaient à faire de nouvelles offres ou si les prix demandés ne différaient pas encore, le sort en déciderait.

Les résultats de chaque adjudication sont constatés par un procès-verbal relatif à toutes les circonstances de l'adjudication.

Les adjudications des Facultés et établissements assimilés sont subordonnées à l'approbation du recteur. Elles ne sont valables ou définitives qu'après cette approbation.

Marchés. — Il peut être passé des marchés de gré à gré (art. 18 du décret du 18 novembre 1882):

1° Pour les fournitures, transports et travaux dont la dépense totale *n'excède pas* 20 000 *francs*, ou s'il s'agit d'un marché passé *pour plusieurs années, dont la dépense annuelle n'excède pas* 5 000 *francs;*

2° . . . . . .

3° Pour les objets dont la fabrication est exclusivement attribuée à des porteurs de brevets d'invention;

4° Pour les objets qui n'auraient qu'un possesseur unique;

5° Pour les ouvrages et objets d'art et de précision dont l'exécution ne peut être confiée qu'à des artistes ou industriels éprouvés; . . . .

. . . . . .

11° Pour les fournitures, transports ou travaux que l'Administration doit faire exécuter au lieu et place des ajudicataires défaillants et à leurs risques et périls.

Les marchés de gré à gré sont passés par le doyen ou directeur, après avis du Conseil de la Faculté ou École. Ils sont soumis à l'approbation du recteur.

A l'égard des ouvrages d'art et de précision dont le prix ne peut

être fixé qu'après l'entière exécution du travail, une clause spéciale du marché détermine les bases d'après lesquelles le prix doit être liquidé ultérieurement.

Les droits de timbre et d'enregistrement auxquels donnent lieu les adjudications et les marchés sont à la charge des adjudicataires ou de ceux qui s'engagent par marchés.

Les frais de publicité restent à la charge de la Faculté ou École.

Fournitures et travaux dont le montant n'excède pas 1 500 *francs.* — Il peut être suppléé aux marchés écrits par des achats sur simple facture, quand la valeur d'un objet ou l'ensemble des achats n'excède pas 1 500 francs.

La même disposition s'étend aux travaux dont la valeur ne dépasse pas 1 500 francs et qui peuvent être exécutés sur simple mémoire.

Pour certaines fournitures, par exemple celle de chauffage, j'appelle l'attention des Facultés sur l'avantage qu'il y aurait à procéder par marchés ou par adjudications comprenant les fournitures nécessaires à toutes les Facultés du même ressort.

Dans ce cas il y aurait lieu de désigner dans le cahier des charges et dans tous autres documents de publicité les Facultés ou Écoles appelées à participer à l'adjudication ou au marché, et d'indiquer pour chacune d'elles la quantité approximative des fournitures à faire.

L'adjudication sera présidée par le vice-président du Conseil général des Facultés.

Il reste entendu que les mémoires continueraient à être établis séparément pour chaque Faculté, et il suffirait de produire un exemplaire du procès-verbal d'adjudication ou du marché; cette production, *pour chaque Faculté intéressée*, ne serait d'ailleurs nécessaire que pour le premier payement, les liquidations suivantes, même réparties sur plusieurs exercices, pouvant simplement mentionner les références des payements antérieurs.

Acquisitions, aliénations et emprunts. — Les acquisitions et les aliénations de rentes ou d'immeubles sont faites par le doyen ou directeur au nom de la Faculté, après autorisation du conseil de la Faculté ou École. Lorsqu'elles dépassent une valeur de 5 000 francs, elles doivent être autorisées par un décret rendu sur la proposition du Ministre de l'Instruction publique (article 6 du décret du 26 juillet 1885).

Les emprunts sont contractés dans la même forme. Ils doivent toujours être autorisés par le Ministre.

Dépôts en compte courant. — Les subventions de l'État étaient ordonnancées d'avance, et d'autres produits tels que revenus des dons et legs, recettes accidentelles, subventions à titre divers, pouvant aussi être acquittés ou versés d'avance, il s'ensuivra que la Faculté ou École disposera, pendant une certaine période, d'une encaisse qui excédera très sensiblement, surtout pour les Facultés de médecine et des sciences et les Écoles supérieures de pharmacie, les dépenses courantes.

Dans ces conditions, il y aura avantage réel pour les établissements à déposer leurs fonds disponibles en compte courant au Trésor.

Les dépôts sont reçus à Paris à la Caisse centrale du Trésor, et dans les départements chez les trésoriers-payeurs généraux ou les receveurs particuliers, et ils donnent lieu à la délivrance de récépissés à talon.

Les sommes déposées sont remboursables, en totalité ou en partie, à la caisse du comptable qui a reçu le dépôt, sur la présentation d'un mandat de remboursement délivré par le doyen ou directeur et sur la quittance de l'agent comptable de la Faculté ou École.

Il est tenu, au nom de chaque établissement, un compte productif d'intérêt, qui est arrêté en capital et intérêts au 31 décembre de chaque année. Un extrait de ce compte ainsi arrêté est adressé au doyen ou directeur de la Faculté ou École intéressée dans les deux premiers mois de l'année.

Les comptes de dépôt sont bonifiés d'un intérêt de 2 p. 100 l'an.

Les intérêts annuels sont capitalisés au 1er janvier.

Le produit des intérêts ainsi acquis devra figurer aux budget et compte de la Faculté ou École, au chapitre II, article 12 (Recettes accidentelles et imprévues).

Reliquats disponibles et sans affectation déterminée. — Il est dans l'intérêt de la Faculté ou École de convertir ces reliquats en titres de rente 3 p. 100 sur l'État. Le conseil de la Faculté est consulté à cet effet.

Compte d'administration. — Chaque année, avant le 1er mai, le doyen ou directeur rend au Ministre un compte d'administration.

Ce compte est soumis au préalable au conseil de la Faculté ou École et au Conseil général des Facultés.

Il est dressé en quatre exemplaires, dont l'un est transmis par mon administration à la Cour des comptes.

Livres et registres des ordonnateurs. — Les livres officiels de la comptabilité administrative des doyens ou directeurs ordonnateurs des dépenses sont au nombre de quatre, savoir :

« 1° Un livre journal des crédits (*modèle n° 8*);

« 2° Un livre d'enregistrement des droits des créanciers (*modèle n° 9*);

« 3° Un livre journal des mandats délivrés (*modèle n° 10*);

« 4° Un livre de comptes par nature de dépenses (*modèle n° 11*). »

Ces livres seront tenus par exercice.

Ils sont destinés à recevoir l'enregistrement successif, par créancier, des crédits, des droits constatés sur les services faits et des mandats délivrés, ainsi que l'inscription des payements effectués.

Livre journal des crédits. — Le livre journal des crédits reçoit l'enregistrement sommaire du montant des crédits ouverts par le budget et par les décisions ministérielles.

Livre des droits constatés. — Les droits acquis aux créanciers sont constatés par articles sur le livre destiné à l'enregistrement de ces droits, aussitôt après que leur fixation est déterminée par le résultat des liquidations, et lors même que la délivrance des mandats de payement devrait être ajournée, soit en raison de l'absence des ayants droit, soit en cas de litige ou pour tout autre motif.

Livre journal des mandats. — Le livre journal des mandats délivrés est consacré à l'enregistrement immédiat et successif, par ordre numérique, de tous les mandats individuels ou collectifs émis par le doyen ou directeur ordonnateur des dépenses.

Livre des comptes par nature de dépenses. — Le livre des comptes ouverts par nature de dépenses est destiné à rapprocher et à présenter sous un seul aspect les crédits du budget, les mandats délivrés et les payements effectués sur chacun des articles du budget.

Il est procédé, à cet effet, pour les crédits et les mandats, au dépouillement par article : 1° du livre-journal des crédits; 2° du livre-journal des mandats; et quant aux payements, les ordonnateurs doivent les constater sur le livre des comptes à la fin de chaque mois, en une seule somme par article, d'après les relevés des mandats acquittés qu'ils reçoivent des agents comptables, dans les premiers jours du mois suivant.

Toutes les propositions et délibérations relatives à la comptabilité des Facultés doivent être adressées au Ministre par l'intermédiaire des Recteurs.

Vous voudrez bien y joindre toujours votre avis.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

A. Fallières.

Décret du 22 février sur la comptabilité des Facultés et des établissements d'enseignement supérieur assimilés.

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts et du Ministre des Finances; vu la loi du 21 germinal an XI et l'ordonnance du 27 septembre 1840; vu la loi du 20 décembre 1879; vu le décret en date du 25 juillet 1885 portant règlement d'administration publique pour l'acceptation et l'emploi des dons et legs faits en faveur des Facultés et écoles d'enseignement supérieur;

Vu le décret en date du même jour concernant l'administration et la gestion des fonds provenant des legs, dons et subventions acceptés par les Facultés et Écoles d'enseignement supérieur.

Vu l'article 51 de la loi de finances du 17 juillet 1889, ainsi conçu : « A dater du 1er janvier 1890, il sera fait recette au budget spécial de chaque Faculté, concurremment avec les ressources propres de l'établissement, des crédits ouverts aux chapitres VII et VIII pour le matériel des Facultés.

« Un règlement d'administration publique déterminera les règles relatives aux budgets et aux comptes spéciaux des Facultés »; le Conseil d'État entendu, décrète :

Article premier. — Il est établi pour chaque Faculté et pour chacun des établissements assimilés, qui comprennent les Écoles supérieures de pharmacie et les Écoles créées à Alger par la loi du 20 décembre 1879, un budget auquel sont inscrits :

En recettes : A. — *Recettes ordinaires.* 1° Les revenus des biens meubles et immeubles; 2° le produit des publications; 3° le produit des opérations qui peuvent être autorisées par le Ministre de l'Instruction publique dans les laboratoires pour le compte des particuliers, et dont la dépense doit être remboursée conformément aux conditions déterminées par le Conseil de la Faculté ou de l'établissement assimilé; 4° les subventions des particuliers, des communes et des départements; 5° les subventions de l'État pour les dépenses du matériel; 6° les restes disponibles des exercices précédents.

B. — *Recettes extraordinaires.* 7° Le produit des dons et legs; 8° le produit du remboursement des rentes et de l'aliénation des biens meubles et immeubles; 9° le produit de l'aliénation, faite après autorisation du Recteur, des objets mobiliers hors d'usage; 10° le produit de l'aliénation, faite après autorisation du Ministre de l'Instruction publique, des objets de collection; 11° le produit des emprunts contractés après autorisation du Ministre de l'Instruction publique; 12° les recettes accidentelles et imprévues.

En dépenses : A. — *Dépenses ordinaires.* 1° Les dépenses de personnel imputables sur les dons et legs ou sur les subventions des particuliers, des communes et des départements; 2° les bourses payées à l'aide des mêmes ressources; 3° l'entretien des bâtiments; 4° l'entretien du mobilier; 5° l'éclairage et le chauffage; 6° les impressions et frais de bureau; 7° les frais matériels des examens; 8° l'entretien et l'accroissement des collections; 9° les frais de cours et de laboratoire; 10° les frais de travaux pratiques des étudiants; 11° les frais des publications; 12° les frais des opérations autorisées dans les laboratoires pour le compte des particuliers; 13° les acquisitions pour prix et médailles; 14° la rétribution de l'agent comptable; 15° les dépenses diverses et imprévues; 16° les dépenses nécessaires pour assurer le service des emprunts; 17° les dépenses restant à payer sur l'exercice précédent.

B. — *Dépenses extraordinaires.* 18° Les placements de fonds et les acquisitions d'immeubles; 19° les frais de procédure; 20° les dépenses temporaires et accidentelles imputées sur les recettes extraordinaires.

Art. 2. — Le budget des Facultés et des établissements assimilés est préparé par le doyen ou directeur; il est arrêté par le Ministre de l'Instruction publique, après avis du Conseil de la Faculté ou de l'établissement assimilé et du Conseil général des Facultés.

Art. 3. — Le budget de la bibliothèque universitaire est préparé par le Recteur et arrêtée par le Ministre de l'Instruction publique, après avis du Conseil général des Facultés. Il est rattaché pour ordre au budget de la Faculté ou de l'établissement assimilé désigné par le Ministre de l'Instruction publique.

Art. 4. — Les crédits supplémentaires ou extraordinaires, quelle que soit la provenance des ressources permettant d'y faire face, sont ouverts dans les formes prévues par les articles 2 et 3 pour le vote du budget.

Art. 5. — Le doyen ou directeur est ordonnateur des dépenses.

Il ordonnance les payements dans la limite des crédits ouverts au budget.

Aucune dépense ne peut être acquittée que sur un mandat délivré par lui.

Art. 6. — Les mandats font connaître l'exercice, la décision ministérielle qui a ouvert le crédit, la quotité de la dépense et l'article du budget auquel elle se rattache; mention y est faite des pièces justificatives à produire par les parties prenantes, conformément à la nomenclature et d'après les règles fixées par le règlement des dépenses du Ministère de l'Instruction publique.

Art. 7. — Le doyen ou directeur passe les marchés et adjudications dans les formes et dans les conditions prescrites par le décret du 18 novembre 1882.

Art. 8. — La durée de la période pendant laquelle doivent se con-

sommer tous les faits de recettes et de dépenses de chaque exercice se prolonge :

1° Jusqu'au 28 février de la seconde année pour la liquidation et l'ordonnancement des sommes dues aux créanciers ;

2° Jusqu'au 31 mars de cette seconde année pour compléter les opérations relatives au recouvrement des produits et au payement des dépenses.

Dans le courant du mois d'avril, les sommes à reporter en recettes et en dépenses à l'exercice courant font l'objet d'un état préparé dans les mêmes formes que celles indiquées par les articles 2 et 3 pour le vote du budget et soumis à l'approbation du Ministre de l'Instruction publique.

Art. 9. — Toutes les opérations en recettes et en dépenses du budget de chaque Faculté et de chaque établissement assimilé sont effectuées par un agent comptable désigné conformément à l'article 13.

Art. 10. — Les recettes sont recouvrées par l'argent comptable, au compte de la Faculté ou de l'établissement assimilé, en vertu de titres de perception délivrés par le doyen ou directeur, et dans les conditions déterminées par l'arrêté du 19 vendémiaire an XII.

La subvention de l'État est ordonnancée par le Ministre au nom de l'agent comptable et portée en recette au budget.

Art. 11. — Un compte d'administration est rendu chaque année, avant le 1er mai, par le doyen ou le directeur.

Ce compte est approuvé par le Ministre de l'Instruction publique, après avis du conseil de la Faculté ou de l'établissement assimilé et du Conseil général des Facultés.

Il est transmis à la Cour des comptes.

Art. 12. — Le compte de gestion de chaque Faculté et de chaque établissement assimilé, établi par l'agent comptable, est jugé par la Cour des comptes. Ce compte doit être adressé avant le 1er juillet de la seconde année de l'exercice.

A ce compte est joint un état des propriétés foncières, des rentes et créances composant l'actif de la Faculté.

Art. 13. — Un arrêté ministériel concerté entre le Ministre des Finances et le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts désignera les agents comptables des Facultés et établissements assimilés et déterminera les rétributions qui leur seront allouées.

Art. 14. — Il est publié chaque année au *Journal officiel* un état indiquant, par article du budget, les recettes et les dépenses de chaque Faculté et de chaque établissement assimilé.

Art. 15. Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires au présent décret.

Art. 16. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts et le Ministre des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Journal officiel* et au *Bulletin des lois*.

CARNOT.

Par le Président de la République :

Le Ministre des Finances.
ROUVIER.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.
A. FAILLIÈRES.

Note présentée à la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Les décrets des 16 juillet 1887 (fonctionnaires des lycées), 11 août 1887 (fonctionnaires des collèges), 8 janvier 1887 (maîtres répétiteurs), ont déterminé les catégories, ordres et classes dans lesquels doivent être placés tous les fonctionnaires de l'enseignement secondaire.

Les décrets des 20 juillet et 9 décembre 1889 ont prescrit la publication d'une liste d'ancienneté et établi des règles précises pour l'avancement des fonctionnaires qui restent dans la même catégorie ou le même ordre.

Mais les changements de catégorie ou d'ordre, assez fréquents d'ailleurs, ne sont pas soumis à une règle précise.

Chaque année, en effet : 1° des chargés de cours de lycée subissent avec succès les épreuves de l'agrégation et sont rangés dans la catégorie des professeurs titulaires; 2° des professeurs de collège, bacheliers ou pourvus d'un brevet primaire, obtiennent le grade de licencié ou des diplômes assimilés et passent, par suite, du deuxième ou du troisième ordre dans le premier; 3° les professeurs de collège les mieux notés sont nommés chargés de cours dans des lycées; 4° des maîtres répétiteurs sont appelés aux fonctions de professeur de collège, de préparateur, de chargé de cours, de professeur des classes élémentaires des lycées; 5° des professeurs sont nommés censeurs; 6° des censeurs sont nommés proviseurs, etc.

Jusqu'à ce jour le nouveau classement du fonctionnaire, dont on avait ainsi modifié la situation, était l'objet d'une décision d'espèce, susceptible de varier d'un cas à l'autre. Ce classement, quel qu'il fût, obligeait le fonctionnaire à prendre, pour l'ancienneté de promotion, le dernier rang de la classe dans laquelle il était placé.

Le projet de décret ci-joint, qui complète l'ensemble des dispositions des règlements de 1887 et de 1889, offre de nouvelles garanties aux membres de l'Université; il assure au fonctionnaire qui a conquis de nouveaux grades ou qui a su par ses qualités professionnelles mériter d'être rangé dans une catégorie ou dans un ordre dont le traitement maximum est plus élevé, le maintien du traitement et des droits acquis dans la classe qu'il vient de quitter.

Il a d'ailleurs paru équitable, lorsque le fonctionnaire perd les avantages de l'internat, de lui en tenir compte dans l'établissement de son nouveau traitement; le décret du 16 juillet 1887 évalue ces avantages à 1 000 francs pour les surveillants généraux, professeurs des classes élémentaires, préparateurs et maîtres élémentaires; il ne semble pas qu'il y ait lieu d'adopter une autre évaluation lorsqu'il s'agit de maîtres répétiteurs.

Mais l'indemnité d'ancienneté (300 francs) accordée aux maîtres répétiteurs bacheliers ou licenciés après cinq ans de première classe ne pourrait entrer en ligne de compte pour le classement dans les emplois du professorat sans leur constituer un privilège illégitime sur les professeurs qui n'ont pas passé par les fonctions de répétiteur ou qui n'y ont fait qu'un stage de courte durée en raison de la valeur de leurs services ou des notes qu'ils ont su obtenir auprès des Facultés : le professeur,

en effet, n'obtient pas, comme, en fait, dans presque tous les cas le maître répétiteur, une augmentation de traitement à échéance fixe, dès qu'il a accompli dans sa classe le minimum réglementaire de stage; son droit à promotion par ancienneté est limité par les droits de ses collègues et l'allocation de ses ressources par le Parlement. Lorsque le maître répétiteur sera, sur sa demande, pourvu d'une chaire, on ne saurait donc équitablement faire davantage que d'assimiler ses services à ceux qu'il aurait pu rendre en qualité de professeur.

Les prescriptions relatives aux maîtres répétiteurs de Paris, de Versailles et de Lyon paraissent indispensables; ces fonctionnaires ne sont pas, comme les professeurs, appelés dans les résidences précitées par choix, en raison de la durée et de la valeur de leurs services. Quelques-uns y débutent, d'autres y sont nommés pour des motifs d'ordre divers; on ne saurait, par suite, sans léser les droits de leurs collègues des autres lycées, comme aussi ceux des professeurs de collège, faire entrer en ligne de compte pour leur classement, lorsqu'ils sont appelés à des postes de province, la portion de leur traitement qui ne leur était attribuée, en réalité, qu'à titre d'indemnité de résidence.

Malgré ces réserves nécessaires, le projet de décret ci-joint sauvegarde, dans toute la mesure du possible, les intérêts des maîtres répétiteurs appelés aux fonctions du professorat. Le licencié verra d'ordinaire ses services compter, dans la classe où il vient d'être appelé, un an après le jour où il a conquis ce grade et où il aurait pu, par suite, être nommé professeur de premier ordre. Quant au bachelier, ses services entreront en ligne de compte, pour son ancienneté de classe, à dater de sa nomination de répétiteur titulaire de lycée. Ce sont là des avantages nouveaux et très appréciables, puisqu'en raison du décret du 20 juillet 1889 l'ancienneté de classe donne des droits à promotion.

L'article 4 assure rétroactivement le bénéfice des prescriptions du décret qui concernent l'ancienneté de classe aux fonctionnaires qui n'ont pas obtenu de promotion depuis leur changement d'ordre ou de catégorie. Faute de cette disposition, les fonctionnaires qui changeront ultérieurement d'ordre ou de catégorie auraient pu, à raison du nouveau mode d'évaluation des services prescrit par le présent décret, prendre, dans le tableau d'ancienneté, le pas sur ceux qui ont été classés antérieurement à la promulgation de ce décret, lors même que leurs services seraient égaux ou même moindres.

BIBLIOGRAPHIE

ÉMILE FAGUET, *Dix-huitième siècle. Études littéraires.* — J. MARCHAND, *Un intendant sous Louis XIV.* — ERNEST RENAN, *Pages choisies à l'usage des lycées et des écoles.* — FUSTEL DE COULANGES, *Histoire des institutions politiques de l'ancienne France.*

Dix-huitième siècle, Études littéraires, par ÉMILE FAGUET. (1 vol. in-18, Paris, Lecène et Oudin, 1890.) — Ce n'est pas aux lecteurs de cette *Revue* qu'il est besoin d'apprendre que M. Faguet a du talent, beaucoup de talent, qu'il a des choses de la littérature un sens à la fois très personnel et très délicat, et qu'il excelle, grâce à une sensibilité littéraire singulièrement vive et exercée, à renouveler ou à rajeunir les sujets en apparence les moins neufs ou les plus rebattus. Avec cela, d'une constante et absolue sincérité, il exprime avec une pleine franchise ses opinions et ses sentiments, permettant ainsi à ses contradicteurs de discuter avec lui, sans malentendu ni équivoque. Nous rendons bien volontiers hommage, une fois pour toutes, à l'autorité incontestée que lui assurent les études si pénétrantes dont il nous donne le régal, depuis quelques années. Ceci dit, nous nous trouverons plus à l'aise pour exprimer, en toute liberté, les critiques et les réserves que le récent ouvrage qu'il vient de publier sur le XVIIIe siècle, nous paraît devoir comporter.

Ce nouveau livre n'est point une histoire complète du mouvement littéraire au siècle précédent, mais une série de portraits détachés consacrés aux écrivains dont l'influence, durant cette période, a été la plus puissante et la plus décisive. Bayle, Fontenelle, Le Sage, Marivaux, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, Buffon, Mirabeau, Chénier figurent tour à tour dans cette galerie, où l'on s'étonne — par parenthèse — de constater l'absence de Beaumarchais. Le volume est précédé d'un avant-propos où l'auteur essaye de tracer une esquisse générale de l'époque qu'il va étudier, d'en indiquer les traits essentiels et de définir les résultats, bons ou mauvais, qui lui sont dus. Ce morceau est assurément le plus faible du volume, avec lequel il semble, du reste, en contradiction sur plus d'un point. L'hostilité, disons mieux, l'aversion que M. Faguet éprouve à l'égard du XVIIIe siècle et de son œuvre y éclate dans tout son jour. On ne trouve guère dans ces pages qu'une critique partiale dont tous les traits sont poussés au noir. Quant au tableau d'ensemble qu'on s'attendait à y rencontrer, l'auteur n'a point su ou voulu le tracer. C'est, du reste, actuellement une mode bien portée de décrier le XVIIIe siècle ; d'en faire, si je puis m'exprimer ainsi, une sorte de bouc émissaire auquel on attribue en bloc tous les maux et toutes les désillusions dont nous souffrons aujourd'hui. M. Faguet a donc ce premier malheur, qui devient presque un défaut chez un critique, de ne point aimer ce dont il parle et d'essayer de le discréditer. Ce qui frappe en somme dans son œuvre, c'est l'absence presque complète d'esprit philosophique. L'auteur se met en face des œuvres littéraires, les étudiant avec conscience d'une façon

abstraite et nous communiquant son impression immédiate; mais il oublie de placer ces œuvres dans leur véritable cadre, de restituer le milieu et de tenir compte des circonstances dans lesquelles elles se sont produites. C'est là la principale lacune qu'on constate à regret dans ces belles études et qui dépare quelques-uns de ces portraits, même les mieux réussis. Certes, nous ne faisons point de difficulté de reconnaître que l'analyse proprement littéraire est assez piquante et fréquemment d'un tour inattendu; mais une multitude de petites idées, pour ingénieuses qu'elles soient, ne sont pas l'équivalent d'une grande idée. Une grande idée, voilà précisément ce qui manque le plus dans ce livre. C'est ce qui explique d'autre part les contradictions qu'on y rencontre. Il n'y a point de lien commun, non seulement entre ces diverses études, — ce qui à la rigueur n'aurait rien de surprenant, — mais parfois encore entre les diverses parties d'une même étude. Çà et là, l'auteur se laisse entraîner et charmer. Il oublie ses préventions, ses préjugés, et se prend de sympathie pour certains côtés du talent de tel écrivain qu'il n'aime pas et qu'il cherche d'autre part à dénigrer. Cela est ou ne peut plus sensible, en particulier, dans les pages consacrées à Voltaire et à Diderot. Le chapitre sur le théâtre de Voltaire est excellent, plein de fines et judicieuses remarques, pendant que le rôle du philosophe et du penseur est amoindri et méconnu d'une façon systématique. Pour M. Faguet, Voltaire était avant tout un bourgeois, un esprit sec et borné, qui n'entendait rien au mystérieux, à la métaphysique, à la poésie, qui se moquait du surnaturel, qui fut en politique d'une absolue nullité, qui écrivait clairement, etc.

Ne croiriez-vous pas lire le portrait de tel journaliste de notre temps tracé par l'un de ses ennemis? L'auteur de *Candide* traité de bourgeois gentilhomme et d'émule de M. Jourdain! C'est dire que le génie du XVIIIe siècle échappe en partie à M. Faguet. Il nie gratuitement toute idée de progrès chez Voltaire. A l'en croire, le défenseur de Calas et de Sirven n'aurait commencé à sentir quelque pitié pour les misères et les souffrances de l'humanité que sur la fin de sa vie, « l'âge aidant » (p. 230). Les idées de tolérance ne seraient ainsi chez lui qu'un produit de la vieillesse. Quelle erreur! Il semble que notre auteur ignore ce que fut la jeunesse de Voltaire, à quelles œuvres il dut sa réputation et qu'il n'ait jamais lu ni *Œdipe* ni la *Henriade*.

Tout ce qui touche aux ouvrages historiques de Voltaire, à son art dans les *genres secondaires*, pour prendre l'expression de l'auteur, renferme également, avec bien des appréciations particulières auxquelles on ne peut que souscrire, un jugement d'ensemble des plus contestables. C'est toujours le même procédé : une critique de détail fine, bienveillante, équitable et un jugement d'ensemble aussi agressif que possible, une conclusion qui n'est pas en rapport avec les prémisses. Quand conviendra-t-on une bonne fois que Voltaire est, dans la pleine acception du mot, un historien, un très grand historien, et que ce n'est par là un mérite *secondaire?* Il est vrai que M. Faguet, pour jeter quelques fleurs sur sa victime, compare l'esprit de Voltaire — l'esprit de sa correspondance — à *une épée garnie d'une poignée de nacre*. Il n'en termine pas moins l'un de ses chapitres par ces paroles qu'il faut citer : « Du reste, privé de ces hautes facultés qui font l'homme supérieur, n'y ayant d'homme supérieur que celui qui d'abord est supérieur à lui-

même, on peut encore être un homme curieux, intelligent et spirituel, ce qui suffit aux genres dits secondaires, et c'est ce que Voltaire a été, et c'est dans ces genres qu'il a excellé. »

Nous ne parlerons pas de l'article qui concerne Diderot. Il faudrait entrer dans de trop longs développements : les pages qui traitent de lui étant encore, à certains égards, plus malveillantes et plus dures. En revanche, l'étude sur Rousseau est infiniment plus large, plus vraie, plus émue : c'est un morceau d'une sérieuse portée, le plus achevé peut-être du volume. Le Buffon et le Montesquieu, quoique moins originaux, sont également composés avec beaucoup d'art et de mesure. L'étude sur Bayle manque un peu d'ampleur, mais elle offre en plusieurs endroits des aperçus charmants. Des portraits proprement littéraires, tels que ceux de Le Sage et de Marivaux, il n'y a rien de spécial à dire, sinon qu'ils sont attrayants et agréables à lire. On y retrouve le critique aimable et bien *averti*, pour nous servir d'une expression qui lui est chère.

En somme, dans son appréciation du XVIIIe siècle, M. Faguet a surtout manqué de ce qui caractérise précisément les hommes auxquels il s'attaque et de ce qui restera, aux yeux de la postérité, comme leur plus beau titre de gloire : je veux dire de l'esprit de synthèse et de comparaison qui fait qu'on néglige les faiblesses des hommes et les petits côtés des choses, pour regarder plus haut et plus loin. Non, il n'est pas vrai de dire que le XVIIIe siècle, au regard de la postérité, paraîtra singulièrement pâle, « qu'il s'obscurcira, s'offusquera, et semblera peu à peu s'amincir entre les deux grands siècles dont il est précédé et suivi », qu'il est peu d'époques « où l'on ait inventé plus de vieilleries avec tout le plaisir de l'audace et tout le ragoût du scandale ». Non, le XVIIIe siècle, que M. Faguet accuse de n'avoir été « ni chrétien ni français », n'a été ni funeste ni stérile. Au fond, il ne faut pas avoir peur de le dire, dans cette irritante campagne, fort à la mode dans certains milieux, toutes les attaques se ramènent à celle-ci : C'est le XVIIIe siècle français qui a préparé la Révolution, donc il est à jamais néfaste et haïssable. Mais c'est justement pour cela que nous l'aimons et que nous le trouvons plus grand, à l'encontre de M. Faguet, que l'âge qui l'a précédé.

Un intendant sous Louis XIV. Étude sur l'administration de Lebret en Provence (1687-1704), par J. Marchand. (1 vol. in-8. Paris, Hachette, 1889.) — M. Marchand a entrepris de tracer dans sa thèse le tableau complet de l'administration d'un intendant de province, pendant une période donnée. Guidé par des motifs d'ordres divers, il a choisi l'administration de Pierre Cardin Lebret en Provence, de 1687 à 1704. C'était là un sujet un peu restreint peut-être, mais du moins nouveau, intéressant et fécond à certains égards. La fin du règne de Louis XIV marque en Provence, comme ailleurs, le moment où l'administration monarchique se trouve définitivement constituée, avec l'organisation qu'elle conservera jusqu'à la chute de l'ancien régime. C'est la période pendant laquelle son fonctionnement est le plus solidement et le plus régulièrement établi. Partout, le pouvoir royal est le plus respecté, le plus fort, le mieux obéi. L'autonomie tant vantée autrefois n'est déjà plus pour les habitants de la Provence qu'un

lointain souvenir. Les États ne sont jamais convoqués, le Parlement se tait, les Assemblées générales n'osent faire preuve d'aucune initiative. Il y a donc là un moment tout à fait caractéristique dans l'histoire de la royauté ; entre les luttes qui ont accompagné son établissement et la désaffection qui va se produire. On peut dire qu'il marque, sous plus d'un rapport, l'apogée de la monarchie absolue. Le pouvoir ayant suivi les progrès de l'autorité royale, n'est-il pas naturel de se placer vers la fin du XVIIe siècle pour définir son rôle et déterminer l'étendue de sa juridiction en même temps que la nature de son autorité ? C'est ce qu'a tenté de faire M. Marchand. Disons tout de suite qu'il y a réussi dans une large mesure. Si son travail appelle un certain nombre de critiques, il est juste de reconnaître qu'on lui doit des résultats très appréciables. Il est bien composé, agréablement écrit et témoigne de beaucoup de conscience. L'auteur nous donne d'abord une vie substantielle de Lebret : homme froid et réservé, mais plein de sens et de modération, bien qu'il n'ait jamais pu s'accommoder de cette extrême vivacité provençale, qui forme avec son humeur réfléchie un piquant contraste, il sut éviter les heurts violents et les brusques ruptures. Il en fut récompensé par l'affection de plusieurs et l'estime de tous. Puis M. Marchand traite successivement, dans les cinq livres de son ouvrage, de l'administration de la province, des attributions des différents pouvoirs et de leurs conflits. L'étude consacrée aux finances est, comme de juste, particulièrement développée. L'administration militaire, la justice et la police, l'agriculture, l'industrie et le commerce font l'objet des trois dernières parties. Une conclusion nette et précise termine l'ouvrage. On y voit clairement comment l'intendant est investi, dans les provinces, d'une sorte de suprématie générale qui s'étend à tout et ne néglige aucun détail. Aucune branche de l'administration n'échappe à sa direction ou à sa surveillance. Toute dépense extraordinaire, tout impôt nouveau, tout emprunt est soumis à son approbation. L'administration militaire lui appartient presque en entier; la police est dans sa main, de même que l'assistance publique, les affaires ecclésiastiques, le commerce et l'industrie. Il règle, en quelque sorte, la vie économique de la province. L'esprit qui anime ces puissants fonctionnaires est partout le même. Si leur pouvoir fut immense, il est juste de reconnaître que beaucoup s'en servirent utilement et qu'ils furent souvent, par leurs lumières, supérieurs au gouvernement qu'ils servaient. M. Marchand a bien démontré tout cela, mais on doit lui reprocher, d'autre part, de n'avoir pas toujours fait preuve d'une information suffisante ; d'avoir notamment négligé, lacune tout à fait regrettable, de consulter les diverses archives communales de Provence, de s'en être trop tenu aux documents conservés à Paris et à la correspondance de Lebret. Son érudition générale laisse à désirer. On souhaiterait de trouver dans son livre des vues plus larges et plus hautes. Il n'a pas suffisamment rattaché, à beaucoup près, le tableau de l'administration de Lebret à celui de l'administration générale à la même époque. Il n'a pas tracé entre M. de Grignan et son héros le parallèle cependant tout indiqué et dont le livre de M. de Saporta lui fournissait tous les éléments. Les textes cités sont inexacts en plus d'un endroit. En somme, l'auteur a montré une certaine inexpérience pour tout ce qui concerne le travail préparatoire de la recherche du document. Malgré ces quel-

ques réserves, son ouvrage, sérieusement élaboré et rédigé, sans prétention, n'en est pas moins fort utile. Ce sera désormais un guide très sûr pour tous ceux qui s'occupent de l'histoire de la Provence et de l'administration royale aux XVIIe et XVIIIe siècles.

Pages choisies à l'usage des lycées et des écoles, par ERNEST RENAN. (1 vol. in-18. Paris, Calmann Lévy, 1890.) — Est-il besoin de dire qu'entre tous les recueils de morceaux choisis, il en est peu d'aussi attrayants et d'aussi variés que celui-là? Heureux les élèves d'aujourd'hui à qui de tels livres classiques sont échus en partage. Le choix des extraits a été fait avec tact et discernement. Toutes les pages du grand écrivain qui ont paru les plus accessibles à la jeunesse, en même temps que les plus propres à l'initier à l'amour du beau et au culte de la science, figurent là méthodiquement groupées. Les éditeurs ont bien compris leur tâche. Ils ont écarté, dès le principe, tout ce qui rentrait dans le domaine de l'érudition pure ou de la polémique. Ils n'ont point fait, d'autre part, un simple recueil de morceaux de style, mais encore, et ce qui vaut mieux, une sorte de manuel moral, susceptible de « provoquer dans des cerveaux jeunes et généreux des aspirations fécondes vers la recherche du vrai et du bien ». Rien n'est assurément plus propre à faire comprendre à la jeunesse la grandeur et la dignité du travail scientifique. C'est dans ce but qu'un nombre considérable de morceaux — proportion dont on peut s'étonner au premier abord — ont été extraits de l'*Avenir de la science*. On a pensé avec raison que la lecture de cet admirable livre, écrit par M. Renan au début de sa carrière, pouvait mieux qu'aucune autre exercer une action éducatrice bienfaisante sur les générations nouvelles. La *Vie de Jésus*, l'*Antéchrist*, *Marc-Aurèle*, les *Souvenirs*, ont fourni plusieurs de leurs portraits et de leurs descriptions les plus célèbres. S'il n'était guère possible de donner dans un recueil forcément aussi restreint une idée complète des vastes travaux du philosophe, du moraliste, du philologue, de l'historien, l'apparition de ce petit volume n'en est pas moins quelque chose de caractéristique. Elle permet d'apprécier, à certains égards, le chemin parcouru depuis vingt-cinq ans. M. Renan nous a dit quelque part que son désir le plus cher était d'entrer un jour à l'église « sous la forme d'un petit volume in-18, relié en maroquin noir ». En attendant que ce vœu se réalise, il entre aujourd'hui dans l'école. N'est-ce pas un acheminement? En tout cas, il y a lieu d'être satisfait de ce premier résultat qui vaut bien l'autre.

Histoire des institutions politiques de l'ancienne France, par FUSTEL DE COULANGES. Les Origines du système féodal : le bénéfice et le patronat pendant l'époque mérovingienne. Revu et complété sur le manuscrit et d'après les notes de l'auteur par CAMILLE JULLIAN. (1 vol. in-8. Paris, Hachette, 1890.) — Il n'a pas été donné à M. Fustel de Coulanges de mettre la dernière main au nouveau volume de l'*Histoire des institutions* qui vient de paraître. Un de ses élèves, M. Camille Jullian, sur le désir formel exprimé par l'illustre historien, s'est chargé du soin de le publier. Il s'est acquitté de cette tâche délicate avec un tact et un scrupule qui lui font honneur. L'introduction et les quatorze premiers chapitres, consacrés au bénéfice et au patronat, avaient été écrits par M. Fustel, dans les dernières années de sa vie. Le chapitre XV, sur le bénéfice et la sujétion, a été fait d'après d'anciens cours et deux articles

donnés à la *Revue des Deux Mondes*. Le chapitre suivant est la réimpression presque intégrale de l'admirable mémoire sur l'immunité paru dans la *Revue historique*. La conclusion a été écrite sous l'inspiration du volume. C'est dire que nous avons la pensée tout entière du maître, et que son œuvre, telle qu'il l'a laissée, a été aussi fidèlement respectée et reproduite qu'il était possible de le souhaiter (1). Cela est essentiel à constater. C'est que, de tous les ouvrages de M. Fustel, celui-ci est peut-être celui qui lui a coûté le plus de temps et de travail, et qui lui a demandé le plus de soins. C'était en quelque sorte, dans sa pensée, l'aboutissant de tous ses travaux antérieurs, le but vers lequel tendaient toutes ses préoccupations scientifiques. Il n'est point d'autre partie de son œuvre à laquelle il ait plus constamment songé et qu'il ait préparée de plus longue main.

On comprend dès lors la portée considérable de ce nouveau volume. S'il est, au point de vue littéraire, inférieur au chef-d'œuvre qui a pour titre : *la Monarchie franque*, il est assurément avec *l'Alleu et le domaine rural* le plus important au point de vue scientifique. Il s'ouvre par une introduction, merveille d'exposition et de clarté dans sa brièveté, où l'auteur met en présence les diverses théories relatives à la formation du régime féodal. Il montre qu' « il s'est produit chez toutes les races. Il n'est romain ni germain; il appartient à la nature humaine. » Il s'est formé lentement, d'une manière insensible, dérivant d'une foule de causes obscures. Il faut chercher ses sources dans les faits les plus variés de l'existence des hommes, durant une période de plusieurs siècles. On ne saurait donc songer à étudier la féodalité tout de suite dans sa pleine vigueur. Avant le fief, il y a eu le bénéfice, la précaire, la recommandation, la truste et la fidélité. Ces diverses institutions ne constituent point la féodalité, mais elles y conduisent.

Citons au passage ce noble exposé de principes : « Notre préoccupation des origines n'est pas une pure curiosité : elle est une partie essentielle de la méthode historique; elle est une des règles les plus nécessaires de l'histoire. Cela tient à la nature même de cette science et l'histoire est proprement la science du devenir. Elle étudie moins l'être en soi que la formation et les modifications de l'être. Elle est la science des origines, des enchaînements, des développements et des transformations. » L'auteur commence, en conséquence, par se demander si les institutions féodales existaient, fût-ce en germe, avant les invasions germaniques, ou bien si elles n'apparaissent que plus tard. Il cherche à définir si la première origine s'en trouve dans quelque institution romaine ou dans quelque coutume germanique. Nous ne pouvons le suivre dans les développements si profonds et toujours si lumineux qu'il consacre successivement au *comitatus* germanique, au système bénéficiaire, au précaire dans le droit romain puis dans l'État mérovingien, au bénéfice de l'époque mérovingienne. Il étudie ensuite les diverses formes de patronage et de recommandation usitées chez les Romains et chez les barbares, *patrocinium*, *commendatio*, *mundeburdium*, *antrustionat*, *comitatus*, d'où résultèrent des liens de dépendance entre les

(1) Toutes les fois qu'il a été nécessaire d'ajouter un texte, une phrase, une note, une transition, un titre, l'éditeur s'est servi de crochets qui permettent de reconnaître aisément les additions.

hommes, pendant que d'autre part les concessions de terres à titre précaire établissaient des liens de dépendances entre les terres. On voi enfin comment les immunités transportèrent les droits de l'État aux particuliers. Bénéfice, patronage, immunité, ce sont là les trois institutions d'où la féodalité va sortir.

Ces trois coutumes donneront à l'édifice féodal « sa contexture, sa forme et son aspect ». On peut donc dire en un sens que le régime féodal existait, dès le VIIe siècle, avec ses traits caractéristiques et son organisme complet. L'auteur n'a pu suivre le développement de ces divers éléments, dans les deux siècles suivants, alors qu'ils reçoivent des modifications tout à fait décisives. Il n'en a pas moins exposé, avec une sûreté et une ampleur de vues étonnantes, les différentes étapes par lesquelles passa l'organisme social, avant d'arriver à trouver son assiette définitive. Ce qu'il a dégagé admirablement, c'est la manière dont les institutions de droit privé se sont transformées en institutions de droit public, et réciproquement. Comme on l'a dit, c'est vraiment cette confusion du droit public et du droit privé qui a été le caractère propre de l'âge féodal. Nous ne parlerons point ici des polémiques soulevées précédemment par les opinions de M. Fustel. On peut certes lui reprocher avec raison ses procédés de discussion, les contradictions auxquelles il n'a point échappé, son aversion pour la méthode comparative; mais, quoi qu'il en soit, en dépit de toutes les objections de détail, qu'appellent ses théories, il est néanmoins incontestable que la thèse qui ressort de ce volume sera acceptée dans ses grandes lignes par les érudits. Est-il une plus belle sanction à cette noble vie, une conclusion plus glorieuse à cette carrière si féconde et si remplie, faite tout entière de travail et d'honnêteté ?

A. L.

OUVRAGES NOUVEAUX

Adam (Ch.). *Philosophie de François Bacon.* 1 vol. in-8 (Félix Alcan).

Conta (B.). *Les Fondements de la métaphysique.* 1 vol. in-18 (Félix Alcan). 2 fr. 50.

Denis (Ernest). *Fin de l'indépendance de la Bohême.* 2 vol. gr. in-8 br. (Armand Colin et Cie). 15 fr.

Egger (Émile). *La Littérature grecque.* 1 vol. in-8 (Alphonse Picard).

Hannequin (Arthur). *Introduction à l'étude de la psychologie.* 1 vol. in-18 (G. Masson).

Judith Gautier (Mme). *La Conquête du paradis.* 1 vol. in-18 jésus br. (Armand Colin et Cie). 3 fr. 50.

Letourneau (Ch.). *L'Évolution juridique dans les diverses races humaines.* 1 vol. in-8 (Lecrosnier et Babé). 9 fr.

Marillier (Léon). *La Liberté de conscience.* 1 vol. in-18 br. (Armand Colin et Cie). 3 fr.

Say (Léon) **et Chailley** (Joseph). *Nouveau Dictionnaire d'économie politique,* 8e et 9e livraisons. 2 br. gr. in-8 chaque livraison (Guillaumin et Cie). 3 fr.

Sergueyeff. *Physiologie de la veille et du sommeil.* 2 vol. in-8 (Félix Alcan).

Verneau (Dr). *Les Races humaines,* introduction par M. de Quatrefages. 1 vol. gr. in-8 (J.-B. Baillière et fils). 11 fr.

Vidal-Lablache. *Atlas historique et géographique, cartographie française,* 137 cartes, 248 cartons en couleur. L'exemplaire in-folio (Armand Colin et Cie). 30 fr.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26648.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lembera-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchelker, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Clare Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Czihlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi (Auguste). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de Los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
J. E. Hokan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D.-D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des lles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Ramon de Luna. Professeur à l'Université de *Madrid*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique l'Université de *Vienne*.
A. Sacerdoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Storck, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches, en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES

A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE

Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE

Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Ræcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rübe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE

Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE

Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothe.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE

Bruxelles, Lebégué et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liége, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES

Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK

Copenhague, Host.

ÉGYPTE

Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE

Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE

Athènes, Wilberg.

ITALIE

Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE

Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS

La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS

Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL

Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaes.

RUSSIE

St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE

Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Lundstrœm.

SUISSE

Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE

Constantinople, Papadia.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

New-York, Christern, W. R. Jinkins, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA

Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD

Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL

Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA

La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE

Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE

Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26618.

Dixième année. — N° 12. 15 Décembre 1890.

LIBRARY

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. BERTHELOT, Membre de l'Institut, Sénateur, Président de la Société.

M. E. LAVISSE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général* de la Société.

M. L. PETIT DE JULLEVILLE, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris, *Secrétaire général adjoint.*

M. ARMAND COLIN, éditeur.

M. G. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France.

M. BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École libre des Sciences politiques.

M. BRÉAL, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. DASTRE, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris.

M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Paris.

M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. LÉON LEFORT, Professeur à la Faculté de Médecine de Paris.

M. LYON-CAEN, Professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. MARION, professeur à la Faculté des Lettres de Paris.

M. MONOD, Directeur adjoint à l'École des Hautes-Études.

M. PASTEUR, de l'Académie française.

M. TAINE, de l'Académie française.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

PARIS

ARMAND COLIN ET Cie, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

1890

Sommaire du n° 12 du 15 Décembre 1890

Pages.

D. . . . . . *Les monographies pédagogiques à l'Exposition de 1889*. 545

Un groupe d'élèves. *Edmond Hébert* 582

J. Parmentier. . . . *La littérature pédagogique en Angleterre : Richard Mulcaster*. 597

Alfred Leroux. . . . *Du rattachement des Sociétés savantes à l'enseignement supérieur*. 612

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT. 618

Nouvelles et Informations. 630

La Commission pour la réforme de l'Enseignement secondaire en Prusse. — Rentrée de la Faculté de Bordeaux : Discours de M. ESPINAS. — Rentrée des Facultés d'Aix : Discours de M. JOURDAN.

Actes et Documents officiels 646

Bibliographie. 649

Ouvrages nouveaux. 656

AVIS

Pour éviter toute interruption dans l'envoi de la *Revue internationale de l'Enseiguement*, MM. les Abonnés sont priés de faire parvenir avant le 31 décembre à MM. ARMAND COLIN ET Cie, 5, rue de Mézières, Paris, le renouvellement de leur abonnement pour 1891.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, Un an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

Toutes les communications relatives aux abonnements et à l'administration de la Revue doivent être adressées à MM. Armand COLIN et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières, à Paris. — Toutes les communications relatives à la rédaction, à M. DREYFUS-BRISAC, 6, rue de Turin, à Paris.

HARVARD COLLEGE
FEB 3 1891
LIBRARY

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

LES MONOGRAPHIES PÉDAGOGIQUES A L'EXPOSITION DE 1889 (1)

Faut-il nous excuser de venir, à plus d'un an de distance, parler de ces monographies, que notre dernière Exposition universelle a provoquées? Ce serait leur faire l'injure de donner à croire qu'elles n'ont eu qu'une valeur d'occasion : pareilles aux décors officiels qu'on installe un jour pour une fête publique, et qui disparaissent le lendemain. Il s'agit ici, au contraire, d'un monument fait pour rester; il s'agit de documents que devra consulter tout historien désireux de savoir quelle a été, après nos désastres, l'œuvre entreprise et accomplie par la République française dans l'enseignement du peuple. Et pourquoi donc attendre l'histoire? Tous, dès l'heure présente, nous avons grand besoin de voir où en est, où prétend nous mener cette organisation scolaire qui fait tant de bruit, qui excite tant de passion, et qui est si intimement liée à notre vie nationale. Ce que le génie français sait faire encore de la matière, et l'ingénieuse façon qu'il sait toujours lui donner, l'Exposition l'a raconté, et avec tant d'éclat, que beaucoup, éblouis, n'ont pas pris garde au reste. Que sait-il faire cependant des âmes, et surtout des plus tendres et des plus faibles? Comment s'y prend-il pour les façonner? Plus précisément, dans quelle direction notre enseignement primaire s'est-il engagé? Quels efforts a-t-on faits? Quels résultats a-t-on obtenus? A ces questions, dont l'intérêt est national, et même plus que national, les *monographies pédagogiques* répondent, ou permettent de répondre. Elles montrent avec simplicité, dans le langage des faits et des chiffres, une France

(1) En vente à la librairie Armand Colin et Cie.

trop peu connue d'elle-même et des autres, qui, après une calamité sans égale, a fait son examen de conscience et, l'ayant fait, ne s'est point découragée, mais a reconnu ses fautes, et s'est mise elle-même sur les bancs de l'école, avidement, patiemment, soucieuse de pourvoir désormais à sa destinée par ses propres lumières et par sa propre vertu. Que l'on veuille bien regarder de ce côté, du côté de ce laborieux peuple scolaire : si, avec quelques étrangers et un certain nombre de Français, on était disposé à gémir sur notre décadence, et à railler ou à déplorer l'avortement de notre Révolution, on verra là une sève, on apercevra, en haut et en bas, chez ceux qui dirigent l'enseignement primaire et chez ses maîtres de tout ordre, une constance dans l'effort, un souci des choses de l'éducation, un amour du peuple, et, somme toute, en dépit d'inévitables défaillances, une vaillante marche en avant, qui, mieux peut-être que tout autre signe, rendront sensible la vitalité morale de la race française, et chez cette nation soi-disant mobile, la volonté de mettre en œuvre, par le moyen d'un enseignement franchement démocratique, les principes vieux d'un siècle, mais vieillis non pas, et plus « immortels » décidément qu'on ne disait, de 1789.

Qu'on ne s'imagine pas là-dessus que le recueil de monographies, publié par les soins du ministère de l'instruction publique, est une apologie pure et simple, et célèbre sur tous les tons l'âge d'or de l'enseignement primaire. Ni les libres esprits qui ont accepté d'y collaborer, ni l'administrateur si sincèrement libéral qui le leur a proposé, M. F. Buisson, ne pouvaient l'entendre ainsi. « Voilà ce qui a été fait. Voici ce qui a réussi. Voici ce qui a échoué. En ce point, les résultats sont satisfaisants ; là ils sont mauvais ; là, médiocres. » Telle est la note. C'est vraiment un « livre de bonne foi » qui nous est offert, et dont les critiques mêmes qui s'y trouvent donnent à l'espoir patriotique qu'on éprouve, en le lisant, à la fois plus de saveur et de sécurité.

Notre intention ne saurait être d'analyser ici cet énorme recueil. Il comprend 58 monographies réparties en 6 volumes, et nous ne pourrons même pas, malgré l'intérêt que toutes elles présentent, les mentionner toutes. Ce sera assez, si, par les emprunts que nous leur ferons, nous réussissons à donner quelque idée de la grande œuvre que la République a exécutée dans l'enseignement primaire, et qui est, à nos yeux, non seulement son titre d'honneur le plus assuré, mais sa plus pure image. Car l'idée républicaine, dont on parle tant, est là, ou elle n'est nulle part. On ne la verra que mêlée, et sous un faux jour, nous le craignons, dans

nos institutions militaires, si excellentes d'ailleurs qu'elles puissent être; on ne la verra même pas, en sa noblesse propre, dans les très louables efforts tentés par notre État républicain en faveur des prolétaires : n'y a-t-il pas un socialisme antidémocratique? L'esprit de charité, sous sa forme ordinaire, y suffit. Mais cette charité rare d'abdiquer notre prétention à faire partie d'une élite intellectuelle, placée hors cadre; cette charité de croire que le vulgaire, ou ce que nous nommons ainsi, a du bon sens, tout comme nous-mêmes, peut comme nous s'instruire, et se conduire, et prendre sa part aux affaires publiques; cette charité enfin d'organiser, en conséquence, l'éducation des humbles et des petits, voilà le sentiment démocratique sous sa forme la plus haute à la fois et la plus nette. Que si l'État se charge lui-même de cette organisation, s'il ne recule pas devant le danger de se préparer, en émancipant les intelligences, autant de juges, de critiques et d'adversaires, s'il a confiance dans le succès final de l'éducation populaire, il est libéral, autant qu'un État puisse l'être; il prend à cœur vraiment les intérêts de tous, et d'abord leur intérêt le plus élevé, qui est de s'éclairer, et d'agir par raison : il mérite seul, dans la plénitude de son acception, le nom de République.

I

M. H. Marion s'est chargé d'écrire la préface du livre. Il était désigné à l'avance pour retracer le *Mouvement des idées pédagogiques en France depuis* 1870. Avec quelle élégante autorité M. Marion expose ce mouvement dans ses grandes lignes, avec quelle sûreté et quelle aisance tout ensemble; disons mieux, avec quel profond souci, avec quel sens élevé de l'éducation et du progrès moral, nous ne l'apprendrons certes pas aux lecteurs de la *Revue internationale*.

M. Marion indique, sans s'y attarder, les diverses causes du mouvement pédagogique dont il fait l'esquisse. La catastrophe de l' « année terrible » en est la raison la plus apparente, l'origine prochaine. Perdus par l'ignorance, vaincus par la science organisée, c'était à l'organisation de la science que nous devions demander le secret de la revanche. Mais à cette cause occasionnelle s'en ajoutait une autre plus générale et plus haute : l'établissement de la République, c'est-à-dire de ce régime politique dont la plus claire raison d'être est justement d'instruire et d'élever la nation. Il ne s'agissait, d'ailleurs, à ce point de vue, que d'achever l'œuvre tentée par la Révolution, et que de fermer « un cycle naturel » (1). Peut-être ce-

(1) F. Buisson, *l'Instruction primaire en France*, de 1789 à 1889.

pendant trouverait-on, en remontant plus haut encore, une cause plus profonde, et qui n'est pas, au reste, sans affinité avec celle-ci. M. H. Marion rappelle avec raison que les questions relatives à l'éducation n'ont jamais cessé d'occuper les esprits dans le pays des Rabelais et des Montaigne, des Fénelon et des Rollin, des Diderot et des Condorcet. Pourquoi cela, sinon parce que la pédagogie, au sens large du mot, est chose, non d'importation allemande ou anglaise, comme quelques-uns semblent se le figurer, mais chose française par excellence? Penser tout seul nous est insupportable. Nous voulons nous ouvrir aux autres et les attirer à nous; il nous faut les persuader, les façonner à notre image; et d'où vient, sinon de cette racine secrète, le goût séculaire de notre pays pour les problèmes d'éducation? Et n'est-ce pas, au fond, le même instinct, ou son proche parent, — l'instinct de sociabilité, si l'on veut l'appeler ainsi, — qui fait que nous sentons un tel besoin, nous autres Français, de nous grouper autour d'une même idée, et qui, après avoir tenté de se satisfaire en prenant pour centres de ralliement l'institution monarchique et l'institution ecclésiastique, a cherché, a trouvé une unité plus interne, une solidarité moins passive dans le régime démocratique? Aussi, quand ce régime est venu lui proposer, sous la forme d'un système d'éducation national, la mise en commun de tous nos efforts pour nous élever tous en même temps vers un même idéal de justice, l'esprit français s'est reconnu deux fois. Un long espoir s'est éveillé, qui n'était peut-être qu'un long souvenir. Et nous avons tous, en ce moment-là, fait le rêve, si c'en est un, d'une France régénérée par une éducation nouvelle. Ils sont à plaindre ceux qui l'ont oublié, ou qui, découragés, ne travaillent plus à faire de leur rêve une réalité.

Quelles que soient les causes de notre renaissance pédagogique, elle a eu lieu, c'est un fait; et elle s'est offerte avec des caractères généraux que M. Marion nous indique. On peut les résumer ainsi: 1° l'enseignement proprement dit, la communication des connaissances, ne nous apparaît plus comme la fonction unique de l'école; ou plutôt, si nous attachons tant de prix à l'instruction, c'est parce qu'elle contribue à faire des hommes libres; 2° et par suite, à la superstition des programmes s'est substitué de plus en plus le souci des méthodes et de la discipline, prenant pour fin, non le savoir, mais la culture.

Laissons pour l'instant la considération des organes nouveaux qui ont été mis au service des idées nouvelles. Aussi bien est-ce à l'objet plus spécialement poursuivi par les monographies suivantes. Bornons-nous ici à noter les principes qui, en chaque espèce

d'enseignement, paraissent avoir prévalu, et où se marque, sous des formes différentes, l'esprit libéral, démocratique, philosophique (nous ne saurions séparer ces termes), que l'on vient de définir.

« C'est dans l'enseignement primaire qu'il y avait le plus à faire; c'est là aussi qu'on a le plus fait. » Quel est le principe qui a prévalu et présidé à ce grand travail? « L'idée qui a triomphé... c'est l'idée des droits et des devoirs de l'État en matière d'éducation, l'idée de Condorcet et de Lakanal, oubliée sous l'Empire, honnie sous la Restauration, reprise avec autorité par Guizot, réalisée en partie par la loi de 1833; c'est l'idée dont le projet Carnot en 1848 eût été le couronnement; l'idée étouffée, en 1850, par la pire des réactions, vaillamment, mais en vain, relevée par M. Duruy, élaborée avec amour par M. Jules Simon, et toujours condamnée à attendre, jusqu'au jour où l'avènement définitif de la République fit clairement voir à tous dans l'instruction primaire universelle la garantie nécessaire de l'ordre social et du relèvement de la nation. »

Et comment a-t-on conçu la nature de cette instruction primaire universelle? On a voulu que, sans perdre la simplicité et le caractère pratique qui lui conviennent, elle fût aussi élevée que possible. On a voulu qu'elle fût avant tout éducative. Aussi a-t-on recommandé de substituer aux formules apprises par cœur, à un enseignement passivement reçu, la méthode active et intuitive « qu'on pourrait appeler d'un mot la méthode libérale ». Si l'on a introduit dans l'école les travaux manuels, ç'a été pour donner aux élèves, outre l'habileté générale de la main, le goût et le respect du travail. Si l'on a préconisé les leçons de choses, ç'a été pour habituer les enfants à voir, à observer par eux-mêmes, à ne juger que sur pièces. — Oui, voilà bien quelle a été la fin poursuivie. On peut faire des réserves, et nous en ferons par la suite, sur les moyens employés. Mais il serait souverainement injuste de ne pas reconnaître combien l'intention a été haute, et hautement démocratique. En cherchant à exercer d'abord le jugement et la volonté des enfants, on s'est proposé d'*élever* le peuple au vrai sens du mot: ambition aussi indispensable que noble dans un État républicain. — De cette conception pédagogique découlait notamment la nécessité d'introduire dans l'école l'étude de la morale et l'instruction civique. Sans doute, toutes les branches du programme scolaire pouvaient, devaient contribuer à former l'honnête homme et le bon citoyen. Mais il convenait, ou plutôt il fallait que cet esprit commun de l'enseignement prît quelque part une conscience distincte et expresse de lui-même, de son objet, de ses lois et de leur organisme. Si donc il était hardi d'installer à l'école primaire

la morale, auprès et au-dessus des autres études, c'était une hardiesse nécessaire, la conséquence et le symbole de la réforme inaugurée, de cette réforme qui reposait, comme la démocratie elle-même, sur un acte de foi dans la raison commune, et dans la puissance effective, tout autant que dans la dignité de la réflexion.

De l'enseignement primaire M. Marion passe à l'enseignement secondaire, puis à l'enseignement supérieur. Nous ne pouvons ici dire que quelques mots des deux derniers points.

Dans l'enseignement secondaire, les mêmes idées directrices que nous venons de voir, se sont manifestées, avec moins de netteté cependant. Les réformes de 1880, puis celles de 1884, récemment complétées, ont eu pour objet de libérer nos enfants dans leur corps et dans leur esprit; dans leur corps qui ne prenait pas assez d'exercice, qui étouffait sous le régime d'un internat malsain, à qui il fallait plus d'air, plus de lumière, plus de récréation, plus de gymnastique, plus de jeux; dans leur esprit, qu'on chargeait trop tôt de vocables et de principes abstraits, au lieu de les mettre en contact, ici avec les choses, là avec les textes, avec les auteurs, et de les exciter à passer eux-mêmes, selon la dialectique qui nous est naturelle, du concret à l'abstrait. Alléger et vivifier les études : tel a été le mot d'ordre. A-t-on réussi? Ou seulement a-t-on cherché cette libération si désirable de l'intelligence par les procédés les meilleurs? Quoi qu'il en soit, l'intention a été la même, aussi généreuse, aussi juste, que celle d'où a procédé notre enseignement primaire. On a fait la guerre à cette scolastique qui pesait sur nos collèges, et on a bien fait. Regrettons seulement, en passant, que la question de la pluralité des types d'enseignement classique, avec toutes ses incertitudes, et les expériences chanceuses auxquelles elle donne lieu, soit venue embarrasser et compromettre une réforme dont les principes essentiels ne l'impliquaient pas. Nous ne saurions sur ce point, quant à nous, partager l'opinion, favorable aux projets actuels, de M. H. Marion. — Nous nous retrouvons d'accord avec lui, en tout ce qu'il dit de l'enseignement secondaire des jeunes filles, « une des œuvres maîtresses du ministère de M. Jules Ferry (1) », mais dont l'idée toutefois remonte à M. Duruy. « C'était encore travailler à l'unité morale du pays que d'assurer aux filles de la bourgeoisie une éducation analogue, égale, en son genre, à celle des garçons. » Dans l'organisation de cet enseignement, on a eu en vue « d'éviter à tout prix les

(1) Il nous paraît juste de rappeler que le projet de loi sur l'*Enseignement secondaire des jeunes filles* est dû à l'initiative de M. Camille Sée, aujourd'hui Conseiller d'État. — E. D.-B.

défauts séculaires dont on a tant de peine à délivrer nos collèges de garçons : l'internat et sa discipline mécanique, l'accumulation et ses dangers... la mémoire accablée, l'esprit tué par la lettre ».

Pour l'enseignement supérieur, il nous suffira de rappeler, avec M. Marion, la fondation de l'*École des hautes études*, par M. Duruy, l'institution des *bourses d'études*, des *cours fermés*, des *conférences*, des *cours complémentaires*, des *cours libres*, l'organisation du *conseil* des professeurs de Facultés, et de leur *assemblée générale;* enfin, le projet concernant la création en France d'*Universités* analogues à celles des autres pays de l'Europe : projet indiqué, dès 1883, dans une circulaire de M. Jules Ferry, et dont M. Liard, aujourd'hui même, poursuit, avec le zèle que l'on sait, l'accomplissement. Toutes ces mesures ont eu pour objet d'animer les Facultés, et de les rendre à leur fonction supérieure qui est, non d'attirer et de distraire un public d'oisifs, non de délivrer des grades, rôle tout accessoire, ni même peut-être de se borner à communiquer la science en ses résultats les plus nouveaux, en ses méthodes les plus perfectionnées, mais de susciter l'*esprit scientifique*, sous sa forme la plus haute, la plus fine et la plus pure. « La propagation de l'esprit scientifique par la pratique et par l'exemple... est l'essence même de l'enseignement supérieur. »

Tel est à peu près, en abrégé, dans l'unité de sa direction, le mouvement pédagogique dont M. Marion a fait l'esquisse. C'est, on le voit, des mêmes idées générales et des mêmes principes sociaux que dérive, chez nous, la constitution actuelle de nos trois enseignements primaire, secondaire, supérieur. A aucun d'eux n'est assignée, comme sa fin principale, la transmission, en quelque sorte, matérielle, du savoir; aucun n'a pour premier objet de communiquer, soit des notions simples et d'utilité immédiate, soit de plus rares connaissances. Dans une société monarchique ou aristocratique, les uns pensent, à l'exclusion des autres. « Il y a, dit Nicole (1), une infinité d'esprits grossiers et stupides que l'on ne peut réformer en leur donnant l'intelligence de la vérité, mais en les retenant dans les choses qui sont à leur portée, et *en les empêchant de juger* ce qu'ils ne sont pas capables de connaître. » C'est au contraire le propre de la démocratie, et aussi la source des difficultés qu'elle rencontre, de vouloir que, sous des modes et à des degrés différents, la raison de chacun tra-

(1) *Logique de Port-Royal*, 1er Discours. — Peut-être le sage Nicole trahit-il ici quelque chose de la dureté janséniste. Mais, que fait le jansénisme, sinon d'accuser dans sa rigueur ce principe de l'*hétéronomie* qui est au fond de tout régime non démocratique?

vaille et s'exerce. Et il ne s'ensuit assurément pas que toute inégalité doive disparaître dans l'ordre intellectuel, ni qu'il faille regarder l'enseignement supérieur comme ayant à former la même qualité d'esprit que l'enseignement primaire. Mais il s'ensuit que chaque sorte d'enseignement a, dans la hiérarchie qui subsiste, la même dignité morale que les autres, et le même but élevé : cultiver, non pas tant la science, que la pensée, qui fait la science; exciter la raison; vouloir qu'en passant dans les âmes, la vérité devienne un principe de vie intérieure et d'action.

Mais ce n'était pas assez que les trois branches de l'enseignement eussent la même direction générale; il était désirable qu'elles fussent rapprochées, et qu'une réelle solidarité s'établît entre elles. C'est à quoi l'on s'est appliqué. Car jusque-là la séparation était presque absolue. L'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire se rendaient bien encore quelques services; mais l'un et l'autre se désintéressaient complètement de l'enseignement primaire, et celui-ci, de son côté, mettait une sorte de point d'honneur à se suffire lui-même. Et cependant, ainsi que l'a dit le directeur de l'enseignement primaire, M. Buisson : « ... surtout dans une démocratie, l'enseignement primaire n'est pas un monde à part; il ne forme pas un tout indépendant; il ne peut remplir entièrement son rôle que s'il se relie aux degrés supérieurs de l'enseignement national, en leur demandant à la fois de former l'élite de ses maîtres et de recevoir l'élite de ses élèves. » Comment M. Buisson s'est employé, pour sa part, à rattacher l'enseignement primaire aux deux autres, comment il a cherché et réussi à obtenir, sous des formes variées, la collaboration des professeurs de nos Facultés et de nos lycées, comment des maîtres illustres ont tenu à honneur de donner l'exemple, et, au premier rang, le vice-recteur de l'Académie de Paris, M. Gréard, que « les occupations les plus lourdes qui soient n'ont jamais empêché de trouver du temps pour diriger activement les travaux les plus délicats de l'œuvre de rénovation », M. Marion le dit; nous aimons à le redire après lui, et il ne rend pas un moins juste hommage aux collaborateurs immédiats de M. Buisson : à M. Pécaut, directeur de l'École de Fontenay-aux-Roses, et à M. Jacoulet, directeur de l'École de Saint-Cloud. Les idées qui ont inspiré notre révolution, ou plutôt notre évolution pédagogique, sont sorties, sans doute, et des événements, et de nos traditions. Encore fallait-il des hommes pour les transporter de ce monde spéculatif, où tout est relativement facile, dans le monde ingrat de la réalité. Les hommes, grâce à Dieu, n'ont pas manqué.

II

De quelle façon la conception démocratique de l'enseignement primaire a-t-elle pris corps? Elle s'est affirmée dans et par des lois dont M. Martel expose méthodiquement l'ensemble (1), en indiquant les principaux changements qui ont été opérés de 1878 à 1888.

Celles de ces lois que l'on peut regarder comme fondamentales établissent ou consacrent deux sortes de principes : 1° Des principes qui sont *généraux* en ce sens qu'ils s'appliquent à tous les citoyens. Pour tous, et au même titre, depuis la loi du 28 mars 1882, l'instruction primaire est *obligatoire*. Le père de famille est tenu d'assurer à ses enfants un minimum de connaissances jugées indispensables. — Mais si la fin est obligatoire, sur la question des voies et moyens, les parents sont laissés libres; ils peuvent, à leur gré, ou bien instruire chez eux leurs enfants, ou les adresser à l'école communale, ou les envoyer dans une école privée. La liberté de l'enseignement est reconnue. 2° Des principes *particuliers* à l'enseignement de l'État, et qui déterminent sa forme propre. L'enseignement public est, comme tel, *laïque* et *gratuit*. Depuis 1881, la rétribution scolaire a dû être supprimée dans les écoles maternelles publiques, dans les écoles primaires publiques, et le prix de pension a cessé d'être perçu dans les écoles normales. Quant à la laïcité, la loi du 28 mars 1882, en substituant l'instruction morale et civique à l'instruction religieuse, avait laïcisé les programmes. Restait à laïciser le personnel. C'est en 1886 qu'il fut décidé que, dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement serait exclusivement confié à un personnel laïque.

Insistons sur ce dernier point le plus caractéristique, croyons-nous; celui qui laisse le mieux voir la voie où l'on s'est engagé, combien cette direction est conforme à notre conscience moderne et républicaine, et la vraie raison pour laquelle nos lois scolaires ont eu à subir, subissent encore de si rudes assauts.

Obligation, gratuité, laïcité, semblent à nombre de personnes les termes d'une sorte de trinité révolutionnaire, le pendant, sur le frontispice de l'école, avec une portée plus pratique et plus immédiate, de la formule inscrite sur les murs officiels : *Liberté, Égalité, Fraternité*. Mais il s'en faut que les trois membres du tri-

(1) *Législation et réglementation de l'enseignement primaire* (1878-1888), par M. F. Martel.

nôme pédagogique aient la même valeur et soient égaux. En ce qui touche d'abord la gratuité, il peut paraître, il est même certainement démocratique de supprimer la distinction entre les élèves payants et les non-payants : car il ne s'agit pas en cela de poursuivre la chimère d'une égalité absolue, c'est-à-dire de l'uniformité (conception autocratique, dans le fond), mais bien de faire sentir à nos enfants que, devant et sous les idées de science, d'éducation, de patrie, ici inséparables, ils vont de pair, ils sont compagnons; inégaux seulement par l'effort, et par le succès qui le suit. Mais enfin, la gratuité pourrait être fondée sur d'autres raisons. On pourrait la déduire, en fait, on l'a déduite aussi de l'obligation : « Il est juste, a-t-on dit, de rendre accessible à tous ce que l'on rend obligatoire pour tous. » (Rapport de M. Ribière au Sénat). Or, l'obligation, prise en elle-même, n'est pas un principe spécial à la démocratie. On conçoit sans peine qu'un État monarchique veuille imposer à tous un minimum d'instruction, réglé strictement, dans sa quantité et sa qualité, sur les intérêts mêmes du monarque. Tout pareillement, qu'est-ce qui empêche l'Église d'admettre, au point de vue de son utilité personnelle, et dans la mesure où il peut y contribuer, le principe de l'obligation, et même celui de la gratuité? Le premier au moins de ces principes est préconisé au XVIe siècle par le cardinal Sadolet qui se plaint énergiquement que « l'autorité publique » ne s'occupe pas de l'éducation de l'enfant, « l'unique base sur laquelle reposent les bonnes mœurs des citoyens et le salut de l'État (1) ». Et nous savons bien qu'une démocratie telle que la nôtre, qu'un régime fondé sur le suffrage universel, a des raisons qui lui appartiennent, de pressantes raisons, pour établir l'instruction obligatoire. Il n'en est pas moins vrai que ce principe n'est pas le privilège de la République; son privilège, c'est le principe de la laïcité.

Mais de la laïcité bien comprise. Car on lui enlève la meilleure partie de sa sève, — de son venin, diront d'autres, — si on la prend exclusivement par son aspect négatif, si l'on ne veut y voir que l'absence du catéchisme dans les programmes, et du prêtre à l'école. Supposez que l'instituteur borne son rôle à inculquer aux enfants un certain nombre de notions, qu'il leur apprenne des faits historiques, géographiques, physiques, chimiques, autant qu'on voudra, mais qu'avec cela il ne prenne nul souci de former et de diriger leur conscience; qu'importe aux religions cette laïcité incolore, en

(1) Cité par M. Ed. Dreyfus-Brisac dans sa monographie sur l'*Enseignement obligatoire et les Commissions scolaires*.

apparence positive, scientifique, émancipatrice, en réalité, innocente? Elles pourront bien lutter un temps pour retenir ce qui leur échappe ; mais, si elles doivent se résigner à le perdre, ce qu'elles conservent n'est-il pas l'essentiel ? A l'école, un grossier savoir, et l'utilité terre à terre : la part de Marthe dans l'Évangile ; à elles, la part de Marie : l'embellissement des âmes, et le secret de verser dans la vie le parfum sans prix des hautes croyances. Malheureusement, ou heureusement, notre État républicain a une tout autre ambition : il prétend, avec le savoir, donner l'éducation morale, y contribuer du moins le plus qu'il peut, c'est-à-dire s'immiscer dans le gouvernement des consciences, jusqu'ici réservé, en général, aux curés : et voilà la guerre allumée! Passe encore, si le domaine en litige pouvait être divisé en deux morceaux, et si, comme il nous semble que quelques-uns le croient, l'État se contentait de mener l'éducation jusqu'à un certain point où commencerait précisément, pour la compléter et la couronner, l'intervention de l'Église ! Mais, si ce partage à l'amiable est possible un jour (et n'est-il pas désirable ?) c'est à la condition que les deux copartageants soit animés du même esprit, et que les principes de l'un puissent être considérés comme le prolongement naturel des principes de l'autre. Nous n'en sommes pas tout à fait là.

Il serait vain de chercher à dissimuler l'antagonisme qui, en théorie, sépare la démocratie de l'Église. L'idée, ici, que nous sommes faits pour nous conduire nous-mêmes,—croyance optimiste et idéaliste ; là, au contraire, l'idée que nous sommes faits pour être conduits, et que notre faiblesse originelle ne saurait se passer de tuteur, — croyance réaliste, quoi qu'on dise, et qui, en tout cas, est la secrète alliée du pessimisme, cher aux réalistes, ces deux principes sont logiquement irréductibles ; et nulle part plus qu'en France, on le sait, et nous le rappelons à l'honneur de notre pays, les oppositions logiques ne se traduisent dans les faits. Oui, c'est par ce choc de doctrines, nous dirions volontiers de religions ; non, ce n'est pas seulement par ces petites passions et ces petites intrigues qui sont au premier plan de l'histoire contemporaine, au dernier plan de l'histoire vraie, que s'expliquent l'énergie et le zèle déployés, de part et d'autre, dans la période où laborieusement se sont établis les fondements de notre législation scolaire. « Ceux qui ont collaboré à cette œuvre législative, — dit un homme qualifié pour en parler, M. Steeg, ancien député, actuellement directeur du *musée pédagogique*, — pourraient raconter les luttes, les efforts, les échecs, les retours, les tentatives innombrables, souvent vaines, toujours reprises, les concessions nécessaires, les interruptions, les bizarreries

apparentes, et, au fond, la marche incessante, jamais découragée, jamais déviée, vers le but entrevu (1). » Mais cette ténacité de nos ministres et de leurs auxiliaires immédiats, ce serait assurément la rabaisser au niveau, soit d'un entêtement bureaucratique, soit d'une obstination d'étroits sectaires ou de pédagogues pointus, que de ne pas la ramener à sa source : l'affirmation de l'idée démocratique, en ce qu'elle a tout à la fois de plus clair et de plus profond. Voilà pourquoi, au risque de redire des choses trop connues, nous avons cru devoir insister sur le sens de la charte fondamentale qui régit maintenant nos écoles. Et qui ne voit aussi, du même coup, que demander à la République de renoncer aux lois scolaires, et spécialement à la laïcité, c'est lui demander tout simplement de vouloir bien renoncer à sa raison d'être, ou de renier, comme saint Pierre, sa foi?

Mais l'Église, non plus, ne peut renier la sienne. Sommes-nous donc enfermés, comme disent les philosophes, dans une insoluble antinomie ? Ou n'avons-nous rien de plus à attendre qu'un accord verbal, et cachant mal une hostilité réciproque, sur le nom de la République ? Il est permis d'espérer mieux. Immuable en apparence, le dogme ecclésiastique a des parties qui visiblement n'ont plus dans les consciences chrétiennes qu'une existence superficielle. Elles ressemblent à ces vieilles lois anglaises, non abrogées encore, mais qu'on n'applique plus : c'est le reste qui les soutient. Mais si le reste est toujours vivant, c'est apparemment qu'une âme moderne y peut toujours trouver son compte et son idéal ? Eh bien, cet idéal, pourquoi serait-il incompatible avec celui d'une démocratie généreuse comme la nôtre ? Car si la démocratie repose sur la raison, est-ce que la raison elle-même ne doit pas avoir sa Bible intérieure, et reconnaître pour sacré tout au moins le texte de la loi morale : faute de quoi elle se perd dans le vagabondage d'une liberté désemparée ? Et cette loi, qui empêche de l'identifier avec un Esprit, régulateur constant et intérieur des consciences ? Et cet Esprit même, qui interdit de lui rendre hommage dans une assemblée de fidèles, de *libres* croyants ? Nous sommes persuadé, quant à nous, que, présentée sous cet aspect, l'idée républicaine gagnerait bien des cœurs qui lui sont fermés. On lui a fait un renom fâcheux d'athéisme, et certaines mesures officielles ont, il faut bien le dire, contribué à ce malentendu. Les crucifix enlevés des écoles ont empêché de voir le dieu qu'on y laissait, la place qu'on faisait « à la vieille morale de nos pères », à la morale spiritualiste. Notre enseignement public, en somme, a donc été méconnu, lorsqu'on a voulu l'établir, et il l'est

(1) *Revue pédagogique*, janvier 1890.

encore. On lui a reproché, on lui reproche chaque jour un esprit d'irréligion, que la démocratie, comme telle, ne favorise nullement, et qui, bien plutôt, est contraire à son intérêt supérieur. De là tant de luttes, et si ardentes ! De là aussi plus d'un insuccès dans l'accomplissement de notre réforme scolaire.

III

Bien ou mal compris, tels sont les principes les plus généraux qui ont présidé à cette réforme. Comment les a-t-on mis en œuvre?

C'est à la description de cet organisme et de ses différentes pièces que sont consacrées un certain nombre de monographies, et, à leur tête, le *Tableau général de l'enseignement primaire public et privé à ses divers degrés*, par M. Leyssenne, inspecteur général de l'instruction publique. De quelle manière sont organisés non seulement nos écoles primaires de villages et de villes, mais, à côté, les modestes écoles de hameaux, mais, au-dessous, les écoles maternelles, au-dessus, les écoles primaires supérieures, les écoles d'apprentissage et les écoles professionnelles, plus haut encore les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, toujours plus haut les écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, enfin, au degré le plus élevé, et dominant toute notre éducation nationale, le Conseil supérieur de l'instruction publique, c'est ce que nous apprennent des études ou des notices du plus vif intérêt (1). Toute cette organisation est soumise à une surveillance régulière, qui est exposée par M. Bertrand, inspecteur général, et M. Boniface, chef de bureau au ministère de l'instruction publique, dans l'*Inspection de l'enseignement primaire à ses différents degrés*.

Non content de cette impulsion et de ce contrôle officiels, l'État a fait appel à la vigilance des pères de famille, à la sollicitude des communes. Il a établi, à cet effet, des *commissions scolaires* et des *caisses d'école*, dont le directeur de cette *Revue* même, M. Dreyfus-Brisac, décrit le mécanisme et constate les résultats (2).

Reste à connaître les ressources financières par lesquelles le

(1) Les *écoles maternelles*, par Mmes Kergomard et Matrat, inspectrices générales ; — les *écoles de hameau*, par M. Poitrineau, inspecteur d'académie ; — les *écoles primaires supérieures, écoles d'apprentissage* et *écoles nationales professionnelles*, par M. Martel, chargé d'une mission d'inspection, et M. G. Ferrand, rédacteur au ministère ; — *Notice historique sur les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices*, par M. Jacoulet, directeur de l'École normale supérieure de Saint-Cloud ; — *Notices sur les écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud*, par MM. Pécaut et Jacoulet.

(2) *L'Enseignement obligatoire et les Commissions scolaires*, par M. Dreyfus-Brisac.

service de l'enseignement primaire est assuré. C'est encore l'objet d'une monographie spéciale, où l'historique de la question est joint à son état actuel, et qui montre comment les budgets des communes, les budgets des départements, et le budget de l'État, concourent à former celui de l'enseignement primaire (1).

Chacune de ces monographies décrit donc une partie du vaste corps de l'enseignement primaire. Nous en voyons là l'origine, les vicissitudes, la forme présente. Chacune d'elles se recommande d'ailleurs par son exactitude et par sa netteté. Toutes collectivement font un recueil d'un très grand intérêt historique et social.

Cet intérêt s'accroîtrait encore, si à l'analyse avait succédé la synthèse, si un tableau général nous laissait aisément d'un coup d'œil saisir l'ensemble. L'administration, paraît-il, avait eu d'abord l'idée de publier ce tableau. Nous regrettons que, prix d'un scrupule évidemment des plus honorables, elle n'ait pas donné suite à un projet qui pourtant pouvait ne pas avoir un caractère purement apologétique. Nous n'avons ni l'intention et la prétention, ni même l'occasion, en un simple article, de combler cette lacune. Nous voudrions seulement indiquer la portée considérable qu'une synthèse de cette sorte ne manquerait pas d'avoir.

Prenons pour exemple la monographie de M. Jacoulet sur les écoles normales. Et l'exemple s'impose : l'école normale est, comme on l'a dit, la clef de voûte de notre édifice scolaire. M. Jacoulet nous fait voir, avec cette simplicité et cet esprit de mesure qui n'excluent ni l'élévation des idées ni la chaleur du sentiment, que l'histoire des Écoles normales est « étroitement liée à l'histoire même de nos libertés publiques ». Quelques extraits pourront suffire à mettre en lumière la valeur d'une démonstration de ce genre. — La Convention, le 30 octobre 1794, sur le rapport de Lakanal, fonde l'École normale de Paris, où elle nomme, avec le titre d'*instituteurs*, des savants tels que Laplace, Monge, Berthollet, etc. Elle fait trop grand et dépasse le but : l'École est bientôt fermée. En 1808, après la création de l'Université par Napoléon, un décret, resté sans effet, établit, dans l'intérieur des collèges et lycées, des classes normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires, mais dont l'unique objet doit être « l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer ». Nous sommes loin des vues de la Convention. Sous la Restauration, l'ordonnance du 29 février 1816 recommande de favoriser les réunions de plusieurs classes sous un seul maître et plusieurs adjoints, « afin de former

(1) *Organisation financière et budget de l'enseignement primaire*, par M. Turlin, chef de bureau au ministère de l'instruction publique.

un certain nombre de jeunes gens dans l'art d'enseigner ». C'était l'institution des *stagiaires*, visiblement défavorable au développement des écoles normales. Malgré tout, un certain nombre s'étaient établies, et celle de Strasbourg avait pleinement réussi. En 1828, sous un ministère libéral, l'État marque officiellement pour la première fois le désir d'encourager la création des Écoles normales ; et il s'en ouvre coup sur coup dix nouvelles. En 1832, M. Guizot, après une enquête consciencieuse, édicte le règlement « qu'on pourrait appeler la *charte des écoles normales* » ; car l'essentiel en a subsisté. En 1833, le même Guizot dépose un projet de loi portant que « tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire » ; mais un amendement, malheureusement adopté, laisse au département la faculté de se réunir, pour entretenir une école normale, à un ou plusieurs département voisins. Néanmoins, à partir de 1833, nous voyons ces établissements se multiplier rapidement. L'opinion publique leur est favorable. Puis une réaction se manifeste. Le parti qui avait inspiré au gouvernement de Juillet les lois répressives de 1835 voit ou feint de voir dans l'école normale un péril social ; de là, s'écrie-t-il, sortent, avec la demi-science, les mécontents et les déclassés. Jouffroy, en 1840, à l'Académie des sciences morales et politiques, se fait l'écho de ces appréhensions, et dénonce cette « nuée d'instituteurs imprudemment initiée dans nos écoles normales à une instruction trop haute ». La même année, deux départements, dont celui des Vosges (!) ferment leurs écoles normales. En 1848, MM. Carnot, Barthélemy Saint-Hilaire, J. Simon, préparent des projets de loi libéraux ; mais c'est le projet Falloux qui finit par être voté. M. Falloux prononce contre les écoles normales et leur propagande « anarchique » un réquisitoire, qui cependant n'ose pas aller jusqu'à en proposer la suppression. Finalement, en 1850, la loi relative aux écoles normales ne les détruit pas, mais offre trois moyens de les détruire : une décision du Conseil général, un arrêté ministériel, les écoles stagiaires. Viennent l'Empire de Napoléon III et le ministère Fortoul. Les temps continuent d'être rigoureux pour l'école normale. On veut en faire un couvent laïque. Les exercices religieux y doivent avoir une place considérable ; et tout congé, toute sortie particulière, sont formellement interdits aux élèves (circulaire du 2 février 1855). Plus libéral, M. Rouland montre aux écoles normales une bienveillance relative. Mais il faut en venir à M. Duruy (1863-1869) pour voir commencer une période de réparation véritable. Il relève le traitement des maîtres, il relève le niveau des études ; enfin il marque son intention de convertir les cours normaux d'in-

stitutrices en écoles normales. Mais les événements politiques l'empêchent de réaliser ce dernier projet. Enfin la République actuelle s'installe, et après une première période où elle avait assez à faire de défendre son existence et de panser les plaies de notre patrie, elle porte toute sa sollicitude du côté de l'école normale, et lui donne l'ample organisation dont nous la voyons dotée aujourd'hui. Tel est l'objet, d'abord, de la loi du 9 août 1879 (premier ministère de J. Ferry), qui a notamment créé les écoles normales d'institutrices, en ne donnant aux départements qu'un délai de quatre ans pour se pourvoir à cet égard ; — puis des nombreuses mesures qui ont suivi, et grâce auxquelles le nombre des maîtres a été accru, leur traitement augmenté, leur capacité garantie par des examens spéciaux, tels que le certificat d'aptitude au professorat; enfin le régime intérieur de l'école libéralement modifié. Le couronnement de l'œuvre a été, en 1880, la fondation de l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, et en 1882 celle de l'École de Saint-Cloud, destinées toutes deux à assurer le recrutement du personnel enseignant des écoles normales primaires.

Eh bien, si cette démonstration, que nous présente toute faite la monographie de M. Jacoulet, et que nous donnent aussi plus ou moins les autres, selon que leur objet le comporte, nous était offerte dans un tableau d'ensemble, multipliée par le nombre des points où s'est manifestée, en ce qui touche l'enseignement primaire, l'activité du gouvernement républicain, croit-on que, dans une telle ampleur et un tel raccourci, une argumentation aussi positive ne ferait pas plus que beaucoup d'autres, pour rendre sensible aux adversaires, et même aux amis de la République, l'œuvre qu'elle a accomplie? Notre pays prendrait, de la sorte, une claire conscience de « *l'idée directrice*, pour emprunter à Claude Bernard une expression célèbre, qui a présidé à son évolution » pédagogique. Il s'y retrouverait lui-même en ce qu'il pense et en ce qu'il veut de meilleur.

Du même coup s'expliqueraient un certain nombre des critiques que l'on adresse à notre nouvelle organisation. Comme elle provient d'un esprit de liberté, il est inévitable qu'elle offre les dangers, les inconvénients, les mécomptes, attachés à la méthode libérale. De ceux à qui une liberté nouvelle est donnée, les uns veulent plus que ce qu'on leur en donne. On a, par exemple, introduit le principe électif dans la formation du Conseil supérieur de l'instruction publique : instituteurs et professeurs nomment une partie des conseillers. Mais cette partie, tout le monde ne la trouve

pas suffisante. Plusieurs estiment, non peut-être sans raison, que les représentants de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire sont en trop petit nombre pour faire prévaloir autant qu'il faudrait les vœux de leurs commettants. — D'autres, au rebours, n'usent même pas de la liberté dont ils sont gratifiés, et semblent se soucier fort peu de l'initiative qu'on leur accorde. On institue des commissions scolaires; on demande aux pères de famille leur collaboration pour l'affaire qui devrait le plus les intéresser; et les pères de famille se dérobent. D'autres enfin abusent, comme il arrive si souvent, d'une liberté trop neuve encore. On introduit dans les écoles normales, parmi les élèves, une sorte de *self-government;* et voici que, sur plus d'un point, la discipline et l'ordre paraissent en souffrir. Il est certain que le mécanisme, en toutes choses, simplifie les questions. Reste à savoir s'il ne les dénature pas, en les simplifiant, et s'il ne les rabaisse pas.

A un point de vue voisin, mais distinct, de celui-là, l'idée républicaine rencontre, dans l'éducation, des difficultés qui lui sont spéciales. Car son objet étant d'élever le peuple (*exaltabit humiles*), si elle descend trop sur la terre, si elle ne vise que l'utilité prochaine, si elle prend un caractère trop grossier et trop technique, elle perd de vue sa fin supérieure et véritable. Elle revient, par une autre voie, au mécanisme. Et si, d'autre part, elle reste trop dans le ciel, elle n'aboutira, comme la Convention en créant l'École normale de Paris, qu'à former des projets aussi fragiles que superbes. Aujourd'hui même, de bons esprits prétendent que notre enseignement primaire n'est pas suffisamment pratique, qu'il ne l'est pas là même où il devrait l'être exclusivement, dans les écoles primaires supérieures (1).

Il y a bien d'autres difficultés, nous le savons, d'autres défauts à tort ou à raison signalés, dans l'organisation actuelle de l'enseignement primaire; et les défauts mêmes que nous avons dits, peuvent avoir d'autres causes. On peut reconnaître, par exemple, avec M. Dreyfus-Brisac que l'institution des commissions scolaires, qui a échoué, était mal définie. Il y a eu, assurément, plus d'une conception mal venue, plus d'une mesure mal prise. Telle qu'elle est cependant, et en ses grandes lignes, la nouvelle organisation est une œuvre dont la République peut être fière. Fruit tout à la fois de l'expérience et d'une pensée résolument libérale, elle fait grand honneur à ceux qui l'ont conçue et réalisée.

Les institutions que nous venons d'indiquer sont les organes

(1) Voir la monographie de M. Martel.

essentiels de notre enseignement primaire. Il en est d'autres qui, tout en n'étant, si l'on veut, que des pièces annexes et latérales, ont cependant une sérieuse valeur. Comme, au surplus, le public ne les connaît pas encore autant qu'il serait désirable, on ne nous saura pas mauvais gré de les décrire avec quelque détail.

Tel est le *Musée pédagogique*, où nous demanderons au regretté M. Beurier (1) de nous introduire. Mort prématurément, sa mémoire peut recevoir ici cet hommage qu'il a donné au musée, dont il était le directeur, tout ce qu'il avait d'activité, de cœur et d'intelligence.

Le Musée pédagogique date de 1879, il est principalement l'œuvre de M. Ferdinand Buisson qui, dans le *Manuel général*, alors qu'il n'était encore qu'inspecteur primaire de la Seine, demandait énergiquement qu'il fût créé chez nous un musée pédagogique capable de rivaliser avec ceux de l'étranger, et qui depuis a eu le bonheur rare et mérité d'accomplir lui-même son propre vœu. — L'essai, du reste, constatons-le tout de suite, a pleinement réussi. La salle d'études, de plus en plus fréquentée, reçoit jusqu'à 100 lecteurs en une seule journée, surtout le jeudi. Les exercices scientifiques ou littéraires attirent un nombre croissant d'étudiants. Melbourne se propose d'imiter l'organisation du musée, et un diplôme d'excellence lui a été décerné à l'Exposition universelle.

Quel en est au juste l'objet? Le décret du 13 mai 1879, sous le ministère de M. Jules Ferry, instituait « un *Musée pédagogique* et une *Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, comprenant des collections diverses de matériel scolaire, des documents historiques et statistiques, et des livres de classe provenant de la France et de l'étranger ». L'idée indiquée dans ces lignes a été si bien réalisée que, aujourd'hui, la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire ne contient pas moins de 50 000 volumes ou documents : collection unique en son genre, et qui fait l'admiration des pédagogues étrangers.

Mais si le dessein primitif a été respecté, d'autres vues s'y sont ajoutées depuis, et d'autres fins ont été poursuivies, qui se rattachent plus ou moins à la première. Le musée pédagogique ne tient pas seulement à la disposition du public tous les objets (livres, dessins, cartes, appareils, etc.) qui se rapportent à l'instruction et plus spécialement à l'instruction primaire, qui montrent sa situation en France et au dehors, et ses progrès; il a un rôle plus actif : on y vient dessiner et manipuler dans des salles spéciales.

(1) *Le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, par M. Beurier.

Sur 30 salles, 16 sont remplies par les livres et par des documents divers, et le reste par des laboratoires, par le travail manuel, le dessin, etc. — Des conférences régulières ont été instituées avec le concours de professeurs du Muséum, de la Sorbonne, des lycées, mais qui toutes, scientifiques ou littéraires, doivent avoir et ont un caractère pratique : on fait agir et parler les élèves, les candidats, peut-on dire, puisque la plupart se préparent à un examen, par exemple au professorat des écoles normales; bref, on donne moins des leçons que des directions et des conseils.

Dans sa forme actuelle, le Musée pédagogique commence à se rapprocher de l'idéal, encore assez éloigné cependant, que M. Beurier définit comme il suit : « L'idéal, pour un grand établissement de ce genre, ce serait d'être, en même temps qu'une exposition scolaire permanente et continuellement à jour, un centre de cours littéraires, artistiques et scientifiques en vue de la préparation à tous les examens primaires, et aussi de conférences pédagogiques, les unes dogmatiques, les autres historiques, où seraient traités dans des séances régulières, par les hommes les plus compétents, tous les problèmes que soulèvent l'instruction et l'éducation du peuple. » Ne pas perdre de vue ce but, et y tendre « c'est ce que le Musée a fait jusqu'ici dans la mesure du possible ».

Le Musée pédagogique a un organe régulier et mensuel de publicité : la *Revue pédagogique*, qui, d'une part, est un recueil de documents administratifs, et un bulletin officiel, d'autre part, et, avant tout, s'est assigné pour rôle de provoquer les travaux personnels relatifs à l'éducation, et de donner là-dessus carrière « à une discussion libre et digne », dit le programme placé en tête du premier numéro. — La *Revue pédagogique* est dirigée par un comité de rédaction que le vice-recteur de l'académie de Paris, M. Gréard, assisté de M. Buisson, préside régulièrement tous les mois au ministère de l'instruction publique.

Enfin le Musée pédagogique publie des *mémoires* et des *documents scolaires*, dont les uns sont d'ordre législatif ou administratif, et dont les autres traitent de questions directement pédagogiques, ou de questions littéraires, scientifiques, etc. Avant les monographies de l'Exposition, qui devaient s'y ajouter, une centaine de fascicules avaient déjà paru, portant les noms de M. Gréard, de MM. Ferdinand et Benjamin Buisson, de M. Bréal, de M. Félix Pécaut, de MM. Guillaume, Jost, etc. C'est, surtout en ce qui a trait à l'enseignement primaire, une mine précieuse de renseignements. « Que ne donnerions-nous pas, dit excellemment M. Beurier, pour avoir une série semblable d'études faites avec tant de soin

et d'exactitude, et au moyen de tant de ressources documentaires, sur les grandes périodes de transformation scolaire, qui ont toujours été de grandes époques de transformation sociale! »

Bien qu'il ne se rattache pas au Musée pédagogique, le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* peut trouver ici sa place. Dirigé par M. F. Buisson, « avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs, membres de l'Institut, publicistes, fonctionnaires de l'instruction publique, inspecteurs, professeurs et instituteurs de France et de l'étranger », ce dictionnaire est un guide à la fois théorique et pratique pour tous ceux qui s'occupent d'enseignement primaire. Il comprend deux parties, dont chacune forme un ouvrage indépendant. La première, vaste traité de pédagogie théorique, comprend les doctrines, la législation, l'histoire de l'enseignement. La deuxième fait l'application des principes aux diverses matières de l'enseignement : c'est un cours complet d'instruction primaire à l'usage des maîtres. Le *Dictionnaire de pédagogie* se définit lui-même, à bon droit, dans la préface de la 2e partie, un dictionnaire de *leçons*. Sur chaque grand sujet de chaque science, l'instituteur trouve là les éléments de la leçon ou même de la série de leçons qu'il y doit consacrer. — M. Marion, dans son esquisse générale, a reconnu hautement l'utilité et l'influence de ce grand répertoire. Il le signale comme une manifestation très importante et un organe très puissant de notre mouvement pédagogique. Ne convenait-il pas, à ce titre, de lui donner place parmi les moyens auxiliaires que l'enseignement primaire, dans notre pays, met en œuvre et fait concourir à ce grand dessein : que tout Français puisse s'instruire, et que d'abord ceux qui ont charge d'enseigner les autres apprennent à les enseigner?

IV

Voilà donc les moyens : combien nombreux, variés et, sur plusieurs points, originaux, le peu que nous avons dit suffit peut-être pour le concevoir. Mais les résultats ont-ils répondu aux dispositions prises? L'école primaire, objet propre et dernier de tant d'efforts, est-elle au niveau que l'on s'est proposé d'atteindre?

Quant aux résultats matériels, la réponse n'est pas douteuse. La monographie sur la *Situation scolaire des départements en* 1878 *et en* 1888 composée de statistiques et d'extraits de rapports des inspecteurs d'académie, donne à ce sujet ample satisfaction. Ce n'est pas seulement le nombre des écoles qui s'est de beaucoup ac-

cru (par exemple dans l'Ariège, le nombre total des écoles primaires élémentaires est, en 1878, de 534, et en 1888, de 773; en Corse, pour la même période, les chiffres comparatifs sont 645 et 791; dans les Deux-Sèvres, 649 et 838, etc.; un accroissement notable est la règle générale); ce n'est pas seulement, par suite, le nombre des illettrés qui a merveilleusement diminué (1), mais la qualité du local scolaire n'a pas moins gagné. On y a mis le prix, nous le savons, et qui ne le sait? De 1878 à 1888, les constructions et réparations des maisons d'école ont donné lieu à une dépense totale de 546 millions environ, répartis entre l'État, les départements et les communes; et la dépense relative à la construction ou à l'installation matérielle des écoles normales a été de 35 millions, tant en subventions de l'État qu'en emprunts des départements et des villes. De ces millions sont sortis les fameux « palais scolaires », tant reprochés au gouvernement républicain. Sans examiner, ce qui n'est pas de notre compétence, si et jusqu'à quel point on pouvait procéder plus économiquement, rappelons, comme fait M. Georges Petit, dans sa monographie sur les *Constructions scolaires* (2), l'état misérable des écoles en 1833, tel que le constate un rapport célèbre, et cependant, paraît-il, encore trop peu connu, de M. Lorain au ministre Guizot: « Les inspecteurs poussent partout un cri de détresse, et si les récits de quelques-uns d'entre eux n'étaient capables d'émouvoir jusqu'aux larmes, en songeant à ces pauvres enfants qu'on entasse dans des foyers d'infection et d'épidémie, qui pourrait garder son sérieux à la lecture de ces combinaisons comiques, de ces réunions contre nature, inventées par la plus extrême misère ou par le plus sordide intérêt pour reléguer l'instruction primaire dans un repaire qui ne coûte rien à personne? » Et M. Lorain décrit ces locaux lamentables ou risibles, moins risibles que lamentables; et l'on voit qu'ici c'est une salle de cabaret, un corps de garde, une salle de danse; et que là, et souvent, c'est une cave, un cloaque, un grenier, un cachot; qu'ici les enfants cohabitent avec le pourceau du ménage et les autres animaux domestiques nourris par l'instituteur, et que là, une école de douze pieds carrés réunit, au fort de l'hiver, quatre-vingts élèves. « Pourquoi, répondait le paysan aux plaintes de l'inspecteur, nos enfants ne seraient-ils pas élevés là? Nous l'avons bien été, nous et nos

(1) Sur ce point, consulter la statistique que vient de publier M. F. Buisson à l'Imprimerie nationale, pour les deux années scolaires 1887-88 et 1888-89.

(2) *Constructions scolaires*, par M. Georges Petit, chef de bureau au ministère de l'instruction publique, et M. Marcel Lambert, architecte du gouvernement.

pères? » Depuis 1833, les choses assurément s'étaient améliorées; mais le progrès était encore bien insuffisant, et les témoignages abondaient encore de ce mépris attaché à la maison d'école. La République a voulu en effacer toute trace. Elle a voulu aux anciens « cloaques » substituer, sinon des *palais* (métaphore de gentilhomme), au moins des constructions spacieuses, bien aérées, bien éclairées, bien outillées, où brillât la propreté, même l'élégance; oui, l'élégance, autant qu'il se pouvait, afin que fût rendue sensible, aux yeux de tous, l'idée si longtemps méconnue que l'école doit être l'ornement et l'honneur de la commune, et que, à côté du clocher de l'église, elle représente, elle aussi, sous la forme humaine, le rayon d'en haut, luxe nécessaire de notre existence. Quand donc M. Georges Petit déclare, dans sa conclusion, qu'il n'y a rien à regretter, touchant les dépenses faites, et confesse que, pour lui, il ne regrette rien, nous sommes de ceux qui, sur son impénitence, sont tout prêts à lui donner l'absolution.

C'est aussi un résultat indéniable que le chiffre croissant des élèves. Voici quelques exemples, pris au hasard, qui montrent cet accroissement pour la période dont il s'agit (1878-1888). En nous bornant aux établissements publics et laïques, et en ne considérant que les écoles primaires élémentaires et supérieures, nous trouvons dans l'Ain, pour les garçons, la différence de 24 970 à 28 431 et pour les filles, la différence de 7 926 à 14 238; dans le Morbihan, les chiffres sont : pour les garçons, 11 934 et 23 685; pour les filles, 3 278 et 8 534; dans le Var, chiffres des garçons : 11 099 et 12 628; chiffres des filles, 7 263 et 9 817, etc. Dans quelques départements toutefois, une diminution s'est produite, dont nous n'avons pas à rechercher les causes; par exemple, dans la Haute-Marne, où elle est légère, et dans la Marne, où elle est très sensible (chiffres des garçons : 32 465 et 25 122). Encore convient-il de remarquer que le même département est en grand progrès du côté des filles (chiffres comparatifs : 8 123 et 18 012). Au total, l'accroissement de notre population scolaire est considérable.

Enfin, c'est encore un fait positif, que le nombre des certificats d'études, des brevets et des diplômes de tout ordre, est devenu beaucoup plus grand. Sans exagérer la portée de ce progrès, sans méconnaître les dangers qui peuvent l'accompagner, il prouve à tout le moins que la *somme* du savoir s'est augmentée dans notre pays; et n'est-ce pas quelque chose ? On se moque volontiers aujourd'hui du mandarinat, et l'on n'a pas tout à fait tort. Cependant la quantité d'instruction reçue par un peuple (et dont fait foi le chiffre des diplômes officiels), si elle n'est pas le signe authentique

du progrès de son intelligence, en est, dans de certaines limites, la condition.

Donc, à ne se placer qu'au point de vue mathématique, à ne regarder que ce qui se compte, les résultats de nos lois scolaires sont, somme toute, indiscutables, et la recette, on peut l'affirmer hardiment, est proportionnée à la dépense.

V

Mais que dire des résultats moraux ? Plus instruite, plus éduquée que les générations qui l'ont devancée, la génération nouvelle est-elle mieux instruite et mieux élevée ? Or voilà le point ; et il n'importe guère que l'éducation prospère matériellement, si ce qui en fait l'âme s'amoindrit.

Le malheur est que nous manquons ici d'instrument précis de mesure. Par quel baromètre évaluer la distance de niveau qui sépare moralement une génération d'une autre ? Et puis, l'expérience qu'il s'agit de juger est à peine commencée : comment l'apprécier sans témérité ? N'oublions pas enfin que, si les effets en sont équivoques, incertains, c'est qu'on demande aux maîtres, — et cela en vertu même de la haute idée que l'on se fait aujourd'hui de leur rôle, — plus d'efforts, et surtout une espèce d'efforts plus rare que ce qu'on exigeait autrefois (1). La peine de l'enfant, on l'a atténuée autant que possible, et peut-être même au delà du nécessaire. Mais on veut, et l'on a grandement raison, que l'instituteur, au lieu d'être une machine qui en fabrique d'autres, soit un esprit qui éveille des esprits : rien de plus beau, ni même de plus nécessaire dans une démocratie ; rien aussi de moins facile, ni qui réclame au même degré le labeur de l'être tout entier ; et si nos instituteurs ont en général un zèle que personne ne conteste, personne, non plus, ne sera surpris que, sous la charge nouvelle qui leur est attribuée, plus d'un sente fléchir ses épaules.

C'est pourquoi, dans les monographies qui ont pour objet les

(1) La situation pécuniaire de l'instituteur a-t-elle été améliorée proportionnellement? L'assurance officielle a été récemment donnée à la Chambre que bientôt cette amélioration se ferait sentir. Nous espérons qu'elle ne sera ni étendue à un trop petit nombre, ni insuffisante pour ceux qui en devront profiter. L'effort de l'esprit (et c'est cet effort même que l'on demande à l'éducateur), pour dominer les idées grossières, les pensées d'ordre matériel, et pour s'en abstraire, suppose, au préalable, que certaines conditions également matérielles sont remplies. « Procéder du concret à l'abstrait », est l'axiome de notre pédagogie : faudrait-il ne pas forcer le budget de s'en souvenir ?

différentes études de l'école primaire, leur nature, leur état actuel (et qui forment le tome IV du Recueil), nous croyons devoir chercher non pas tant les résultats que les tendances des divers enseignements et leurs méthodes. Parcourons, à ce point de vue, quelques-unes au moins de ces monographies. Toutes seraient très dignes d'étude.

L'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue française dans les écoles primaires a été l'objet d'une remarquable étude de M. Carré, inspecteur général.

Dans l'ancienne méthode pour apprendre à lire, qui est, en réalité, « l'absence de méthode », on enseignait d'abord la lecture, puis l'écriture; et comment la lecture? En faisant retenir par cœur aux enfants l'abécédaire; après quoi, ils assemblaient les lettres en syllabes, les syllabes en mots, les mots en phrases. Long travail, et point rationnel. Car, en réunissant, par exemple, les sons *bé, o, enne*, on a *béoenne*, qui n'a rien de commun avec le mot *bon*. Aujourd'hui, sauf les partisans de plus en plus rares de l'ancienne routine, on fait volontiers marcher ensemble l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture. Pour la lecture, en outre, quelques maîtres adoptent le procédé *phonique*, généralement pratiqué au delà du Rhin, et dont le principe est qu'il convient de lire d'abord la syllabe d'une seule émission de voix. — Employer la méthode phonique, en menant de front la lecture et l'écriture, serait, pour M. Carré, le meilleur; ce serait « la véritable orientation de l'enseignement primaire sur cette question ». En somme, on veut, de nos jours, jusque dans le plus humble des enseignements, s'adresser moins à la mémoire, faire agir l'enfant, lui faire associer au travail de la vue et de l'ouïe, celui de la main, enfin le faire analyser et penser, autant qu'il se peut. — D'autre part, l'usage assez répandu des images, pour apprendre à lire, l'emploi des composteurs, des jeux de cartes, le procédé *phonomimique*, appliqué dans quelques écoles maternelles, et qui associe à chaque son un geste déterminé, enfin, ce qui est plus sérieux, le souci que l'on prend de faire le plus tôt possible, au bout de quelques leçons, déchiffrer à l'enfant des mots familiers, et qui le font sourire, *papa*, *pipe*, etc.; tout cela marque à quel point on s'efforce de rendre l'étude attrayante aux petits écoliers : « Peut-être même cette préoccupation de l'agrément est-elle excessive aujourd'hui. »

La manière dont on enseigne à présent la grammaire est également digne d'être relevée. Les critiques déjà énoncées par M. Rouland, en 1857, puis réitérées avec une force nouvelle par M. Duruy, en 1866, touchant les définitions métaphysiques et les analyses gram-

maticales dont on accablait l'esprit des enfants, étaient restées, ou peu s'en faut, à l'état théorique. Dès 1868, ces principes reçurent de M. Gréard, alors directeur de l'enseignement primaire de la Seine, le degré de précision qui leur manquait, et devinrent vraiment pratiques : « Partir de l'exemple, prescrivait M. Gréard, pour arriver à la règle dépouillée des subtilités de la scolastique grammaticale; choisir les textes des dictées écrites parmi les morceaux les plus simples et les plus purs des œuvres classiques; tirer les sujets d'exercice, non des recueils fabriqués à plaisir pour compliquer les difficultés de la langue, mais des choses courantes, d'un incident de classe, des leçons du jour... inventer des exemples sous les yeux de l'élève, ce qui pique son attention, les lui laisser surtout inventer lui-même, et toujours les écrire au tableau noir. » L'arrêté de 1882, qui réglementait l'organisation pédagogique de l'enseignement primaire dans toute la France, s'inspira de ces idées. Procéder du concret à l'abstrait, de l'exemple à la règle, voilà désormais la loi qui présidera à l'enseignement de la grammaire : elle exprime l'ordre de la nature, méconnu par Chapsal. — Le même désir de simplifier cet enseignement se manifeste dans la substitution de l'ordre *concentrique* à l'ordre *successif*. Au lieu d'épuiser d'abord une question grammaticale, au lieu d'étudier, comme Chapsal encore, une fois la règle énoncée, l'interminable liste des exceptions, pour passer ensuite à une autre règle et à une autre liste, non moins longue, d'exceptions; si bien que les enfants apprenant et rapprenant, chaque année, le commencement de la grammaire, ne puissent jamais la parcourir en entier, et finalement sachent beaucoup de choses inutiles, ignorent beaucoup de choses qu'il devraient savoir, on établit trois cours (élémentaire, moyen, supérieur) d'égale étendue : égale, disons-nous, en ce sens qu'ils touchent tous les trois à toutes les parties essentielles de la grammaire. Mais il doit y avoir plus de détails donnés, les questions doivent être approfondies, les formules comportent un caractère plus abstrait, à mesure qu'on passe d'un cours à un cours plus élevé.

L'exercice de la dictée a été conçu d'une façon non moins libérale. Les « chinoiseries », les inutiles et puériles complications de l'orthographe sont proscrites et, en fait, tendent de plus en plus à disparaître.

Enfin, innovation dont les fruits sont encore, paraît-il, médiocres, mais qui se rattache au point de vue général de l'enseignement primaire, au désir d'exercer l'activité propre de l'enfant, la composition française a été introduite à l'école. — Quoi! la com-

position française ! mais ces pauvres petits n'ont pas encore d'idées : attendez qu'ils en aient. — Quand les sujets proposés, répond justement M. Carré, sont empruntés au cercle d'expérience de l'enfant, il est et se sent capable de les aborder, « et l'on ne se plaint plus que son fonds soit pauvre ou son imagination stérile ». Mais en voilà assez pour montrer que, même dans cette partie élémentaire de l'enseignement, le souci a été de faire la guerre à l'inertie, au mécanisme, et d'obtenir que l'enfant comprenne et goûte les choses qu'il apprend.

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire (1), signalons d'abord, comme une innovation caractéristique, l'introduction de l'histoire contemporaine, en 1882, dans le cadre de l'école primaire. Signalons aussi, sans l'approuver absolument, le rattachement de l'instruction civique à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ces mesures ont un sens bien déterminé : il faudra, à l'école primaire, montrer le passé dans ce qu'il a de plus vivant ; il faudra le relier, autant que possible, au présent, y choisir tout ce qui peut profiter à la conscience morale et contribuer aux vertus civiques ; bref, l'histoire devra être une « école de patriotisme » : d'où la nécessité de la simplifier et de l'animer.

M. Lemonnier constate que les maîtres, aujourd'hui, s'efforcent, en effet, de simplifier ; qu'ils ne s'attachent plus, comme autrefois, à faire apprendre aux élèves des listes sans fin de noms propres et de dates, qu'ils abrègent même les livres élémentaires qui sont entre les mains des élèves. En outre, ils tâchent, surtout dans le cours élémentaire, de rendre vivants leurs récits. Pour raconter, par exemple, le régime féodal, on se garde de commencer par prononcer le mot et par l'expliquer abstraitement ; on décrit le château fort du moyen âge, et le village qui l'entoure ou qui est à ses pieds ; on décrit ensuite la vie du seigneur dans son donjon, l'existence des serfs dans leur cabane, et l'on donne ainsi l'idée des liens qui unissaient ceux-ci à celui-là. Quand on le peut, on recourt aux gravures. — On use aussi, mais peut-être pas assez familièrement, de la comparaison du passé avec le présent. L'histoire cependant doit être une chose vécue. A cette condition seule elle est féconde. La leçon qu'a *racontée* M. Lavisse reste le type « quelquefois copié un peu trop docilement » de ce qu'on peut obtenir par ce système. — Le ton des maîtres est généralement assez simple, leur parole assez nette ; mais, sauf un certain nombre, dont quelques-uns vont jusqu'à déclamer, on est un peu froid ;

(1) *L'Enseignement de l'histoire dans les écoles primaires*, par M. Henri Lemonnier, professeur à l'Ecole des beaux-arts et à l'Ecole normale de Sèvres.

on ne fait assez ressortir ni ce qui est mal ni ce qui est bien. « On est quelquefois moins impartial qu'on ne semble indifférent. »

M. Lemonnier, entre autres *desiderata*, énonce ce vœu que nous relevons comme conforme, croyons-nous, à l'esprit général dans lequel est conçu actuellement l'enseignement primaire de l'histoire : qu'une part plus grande soit faite à l'étude des mœurs, des coutumes, des arts, de la civilisation, en un mot. On cite aux enfants la bataille de Bouvines : « Mais comment se battait-on à cette époque? Comment était armé un guerrier, noble ou vilain? Est-ce qu'il ne serait pas aussi intéressant et plus utile pour eux de savoir quand on commença à écrire sur du papier, comment on inventa l'imprimerie, que de mettre dans leur mémoire même les dates de Louis XI?... Je ne craindrais même pas de leur apprendre comment s'habillaient nos pères, à diverses époques. Tous ces renseignements constituent, à coup sûr, l'histoire populaire, qui ne convient à personne mieux qu'aux enfants des écoles. Qu'on ne se trompe pas sur ma pensée, mais vraiment notre histoire est restée trop *monarchique*. »

La monographie de M. Dupuy sur la géographie (1), tout en reconnaissant qu'on a sagement voulu, dans cet enseignement comme dans les autres, proscrire les procédés capables seulement d'exercer la mémoire et d'encourager le travail machinal, fait une critique très décidée, et digne d'être méditée, à ce qu'il nous semble, de la méthode intuitive. L'intuition qui, ailleurs, paraît, en général, triomphante, est ici sur le banc des accusés. Procéder intuitivement, en géographie, c'est partir des objets que les écoliers peuvent voir autour d'eux, passer par la commune, arriver au canton, puis au département. Cela fait, si l'on suit l'ordre préconisé par M. Levasseur, dans une conférence faite à l'occasion de l'Exposition de 1878, on va droit à la Terre, et, après en avoir pris une notion d'ensemble, on revient à la France, en faisant, dans la France, pour les écoliers les plus avancés, une large part au département natal. M. Dupuy paraît d'abord approuver cette méthode, et ne se plaindre que de ne pas la voir assez connue. Bientôt cependant, et de la façon la plus nette, il fait, comme nous l'avons dit, le procès de l'intuition, qui est impropre, selon lui, à soutenir l'étude de la géographie. Des diverses objections qu'il adresse aux partisans de ce procédé, il en est une qui nous frappe surtout, et que nous demandons à retenir : la méthode intuitive paralyse

(1) *La Géographie dans l'enseignement primaire*, par M. Dupuy, professeur suppléant de géographie à l'Ecole normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses.

l'imagination des maîtres et des élèves. La géographie est-elle faite pour doubler les leçons de choses? n'est-ce pas méconnaître son rôle que de l'appeler, comme fait expressément le programme de la classe enfantine, à provoquer surtout « l'esprit d'observation » chez les enfants? « Pour moi, dit M. Dupuy, si j'avais à préparer à la géographie des bambins de 5 à 7 ans, je donnerais la première place à tout ce qui serait capable d'exciter leur imagination. Au lieu de leur faire remarquer ce qu'ils ont autour d'eux, je chercherais, par des images et des récits vivants, à leur faire deviner ce qu'il y a loin d'eux, à leur donner fortement cette pensée fondamentale que le monde, loin de ressembler à leur pays natal, en diffère de mille manières; que rien n'égale la variété des spectacles de la nature terrestre. »

Avec M. Dalsème, qui expose l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie (1), l'intuition reprend tous ses droits, si même elle ne prend quelque chose de plus. Il en donne cette définition qui, à ne la considérer que pédagogiquement, en montre bien l'avantage, mais aussi le danger : « Un acte spontané de l'intelligence, acte par lequel une notion, jusqu'alors inconnue, se trouve acquise sans effort, sans contrainte, sans hésitation et comme en vertu d'une illumination soudaine. » M. Dalsème voit dans le procédé intuitif le moyen de fonder « les mathématiques du bon sens ». — En arithmétique, on a renoncé aux prolégomènes nuageux des vieux livres, à ces définitions abstraites par lesquelles ils débutent, de la *grandeur*, de la *quantité*, du *nombre*. On enseigne d'abord à compter avec des cailloux, des bûchettes, des noix, etc. Quant aux démonstrations ou théorèmes qui peuvent survenir par la suite, et qui ont leur place dans l'enseignement primaire de l'arithmétique (bien qu'il ait avant tout un but pratique et utilitaire), la méthode intuitive s'y prête complaisamment. Elle démontre le théorème d'une manière concrète, en prenant un cas particulier et sensible, et M. Dalsème donne un exemple de ce mode de démonstration, exemple qu'il emprunte à une leçon faite par un élève de l'école normale de la Seine au cours supérieur de l'école annexe. — Il en va de même pour la géométrie. Clairaut, il y a un siècle et demi, voulait déjà que l'on fît plus souvent appel, dans l'enseignement de la géométrie, au témoignage des yeux et du bon sens, qu'on ne prît pas la peine, par exemple, de démontrer, comme Euclide, que deux cercles qui se coupent n'ont pas

(1) *L'Enseignement de l'arithmétique et de la géométrie*, par M. Dalsème, ancien élève de l'École polytechnique, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine.

le même centre. Legendre, qui a longtemps joui d'une vogue immense, représente un esprit tout contraire à celui de Clairaut : il a dominé jusqu'au jour où l'enseignement primaire a conquis des méthodes à lui. Plus de subtilités, ni d'argumentations oiseuses! « En un point, il n'existe qu'une perpendiculaire à une ligne droite : qui en doute? Personne. Eh bien, ne le démontrons pas. » Ce qu'il y aura lieu de démontrer, on l'établira, non par la méthode classique qui chemine lentement, pas à pas, mais par la méthode intuitive qui va droit au but, qui suit le chemin le plus court de la raison à la vérité, qui, sans doute, « ne met pas en jeu les ressorts les plus délicats de l'entendement », mais qui « possède cet avantage de donner du premier coup la notion exacte, le sens intime des choses ». — Mais la faculté d'abstraction, que devient-elle en tout cela? — « Elle n'est que le résultat d'un commerce plus ou moins assidu avec les choses concrètes. » A mesure donc que le degré d'instruction s'élève, l'intuition peut jouer un rôle moins actif. Tout au moins la transition du concret à l'abstrait s'opère-t-elle avec une croissante promptitude.

Il y a là, évidemment, toute une doctrine psychologique, et une façon aussi de concevoir le rôle des mathématiques dans l'enseignement, qui rencontreront plus d'une résistance. En ajournant nos réserves à cet égard, constatons que la méthode intuitive s'est installée, et avec plus de hardiesse, ce semble, que n'importe où, sur le terrain même qui paraissait lui être le moins favorable.

Forcé de nous restreindre, nous ne pouvons que mentionner, à côté des monographies précédentes, celles de M. Mabilleau sur *l'Instruction civique*, de M. Bréal sur les *Langues vivantes*, de M. Guillaume, membre de l'Institut, et de M. Pillet sur le *Dessin*, etc. Rien n'est omis, depuis l'enseignement de l'agriculture jusqu'à celui du chant, du travail manuel, de la gymnastique. Et pour compléter cette enquête sur les études primaires, d'autres monographies encore, dues à MM. Félix Hémon, Carré, Jost, passent en revue les examens d'enseignement primaire, leurs programmes, leurs résultats, leurs lacunes.

Mais nous nous reprocherions, et l'on nous saurait mauvais gré de ne pas donner une place toute spéciale à l'objet qui, du consentement unanime, est le plus important : à l'éducation morale. Quelle en est la forme et quel en est le succès dans nos écoles? Avec une haute impartialité, M. Lichtenberger, l'éminent doyen de la Faculté de théologie protestante de Paris, nous l'apprend.

M. Lichtenberger analyse et apprécie les rapports des inspec-

teurs d'académie, des inspecteurs primaires, des directeurs et des directrices d'écoles normales, sur cette question particulière.

L'enseignement de la morale, autrefois confondu avec celui du catéchisme, a maintenant son existence propre. Quelques instituteurs laïques, il est vrai, imitant beaucoup de leurs confrères des écoles congréganistes, le suppriment purement et simplement : ils croient que ce genre d'instruction est inefficace, que la morale « s'inspire et ne s'enseigne pas », ou encore que la théorie en est trop abstraite, trop métaphysique, bref, trop difficile, même pour eux. Mais ce n'est là que la minorité. Les maîtres, en général, répondent à l'appel qui leur est fait. Comment y répondent-ils?

Ils font presque tous une large part aux récits, aux lectures, aux entretiens familiers, aux exemples puisés dans l'histoire, ou dans la vie quotidienne, et plus particulièrement dans la vie scolaire. En morale, comme ailleurs, le concret est leur point de départ et leur point d'appui. Et quoi de meilleur, vraiment, que ces procédés, si une même idée, si une doctrine une ou, à tout le moins, si un sentiment moral suffisamment homogène en venait régler et concentrer l'action? Les lignes suivantes d'un auteur anonyme (1), citées par M. Lichtenberger, montrent d'une façon exquise tout ce qu'il pourrait y avoir de poétique et de suggestif dans l'emploi de semblables moyens. Le premier quart d'heure de chaque journée devrait être consacré à l'enseignement moral « auquel le maître prendrait autant de plaisir que les enfants... qui servirait à former, toutes classes réunies, l'âme commune de l'école, dans ce premier et doux moment de la matinée ». Il y faudrait un chant, quelques graves paroles, point d'appareil didactique ; la lecture d'un beau morceau, d'un récit, d'une pensée morale en vers ou en prose, brève et pleine, tout cela « sans ordre méthodique, mais composant un climat moral, fixant les impressions fugitives et les habitudes indécises, étant un *sursum corda* pour tout le jour ». Et cependant cette charmante et noble éducation serait-elle solidement efficace, si elle ne reposait sur une foi morale définie, sur un ensemble de croyances suffisamment liées, qui de la conscience du maître passerait, sans pédantisme, dans celle de ses élèves?

Nous voilà un peu loin de la réalité ; revenons-y. Dans la réalité, trop souvent il manque à nos maîtres une doctrine vécue et vivante. On constate qu'un certain nombre récitent des formules mal digérées de manuels, ou débitent simplement des théories et des arguments, comme s'il ne s'agissait pour eux que de donner

(1) *Revue pédagogique*, tome II, page 385.

une instruction tout intellectuelle. Les institutrices, en ce point, réussissent mieux que les instituteurs. Elles mettent dans leur enseignement plus de cœur, plus de douceur persuasive et de « ténacité affectueuse ». Quant aux maîtres, il faudrait du moins qu'en s'adressant à l'intelligence des enfants, ils ne leur tinssent pas, comme il arrive, un langage trop utilitaire. On met en avant, pour justifier les devoirs, des raisons surtout positives, et qui dénaturent la moralité même. On ne distingue pas, non plus, autant qu'il conviendrait, la morale de l'instruction civique, « et il arrive à certains instituteurs de croire qu'ils donnent une leçon de morale, lorsqu'ils font connaître aux enfants les attributions du conseil municipal » (Rapport de Bar-sur-Aube). Le rôle de l'idée religieuse, d'autre part, est effacé. « Cette union féconde et nécessaire, dit M. Lichtenberger, du sentiment religieux et du sentiment moral, dépouillée de tout caractère confessionnel, ne semble pas encore bien comprise de notre personnel enseignant... Dans les rapports que nous avons eus sous les yeux nous eussions aimé trouver l'expression plus fréquente, plus franche, plus convaincue, du secours que le sentiment religieux apporte à l'enseignement moral. »

Ces critiques ont une importance manifeste. Mais, pour n'en pas tirer des conclusions trop pessimistes (ce que ne fait pas d'ailleurs M. Lichtenberger), qu'on veuille bien se rappeler que l'enseignement de la morale par le curé n'était pas sans offrir, assez souvent, des défauts analogues. Abus des formules, sécheresse didactique, un certain utilitarisme et de gros arguments, par endroit; par endroit aussi, hélas! un certain divorce du sentiment moral et du sentiment religieux, lequel était moins religieux qu'ecclésiastique: non, vraiment, nos instituteurs ne perdent pas tant que cela à la comparaison, et leurs péchés, au regard de la morale et de son enseignement, sont de vieux péchés que nos curés aussi connaissent bien. Mais n'allons pas renouveler une querelle qui paraît s'être assoupie. La grande majorité des rapports constatent que l'hostilité du clergé contre l'école primaire a disparu. Combien nous souhaitons que cet apaisement soit définitif!

Un obstacle plus grave est celui qui vient des familles. Car non seulement elles ne s'associent pas à l'action morale de l'instituteur, mais par leurs exemples, leur langage, leurs raisonnements égoïstes ou vulgaires, elles la contrarient. Il faudra bien du temps avant que la famille devienne ce qu'elle devrait être toujours : l'alliée et la collaboratrice de l'école.

Malgré tout, quelques bons résultats sont signalés, quelques

progrès notés chez les enfants, dans ces dernières années. Il y a çà et là plus de politesse, une probité plus étroite; partout — constatation particulièrement réconfortante, — un sentiment patriotique plus vif, et qui même aurait « plutôt besoin, dit un rapport, d'être contenu qu'excité ». — Mais jusqu'à quel point peut-on dire que notre école accroît et assure la force morale des enfants? L'éducation qu'ils y reçoivent les améliore-t-elle sérieusement? La vraie réponse, nous la trouvons dans un passage des rapports qui émanent des *directrices des écoles normales*, rapports dont le ton moral est remarquable par sa gravité émue : « Je ne puis penser que nos jeunes filles ne sortent pas de chez nous meilleures qu'elles n'y sont entrées; j'ai *besoin de croire*, pour moi-même, que nos efforts ne sont pas inutiles, sans quoi ma tâche ne serait qu'un métier quelconque (Mémoire de Grenoble). » Croire au progrès réel de ceux qu'on enseigne, et d'abord à leur progrès moral, c'est bien en effet le premier besoin de l'éducateur. Ce qui s'offre à ses yeux, quand il considère ses élèves, pour reconnaître où ils en sont, et où il les a menés, est souvent douteux. S'il n'est croyant, s'il n'est poète, la plus belle des fonctions deviendra pour lui, non pas même un métier quelconque, mais le plus ingrat des métiers.

VI

Malheureusement, nous craignons que notre enseignement primaire, pris dans ses méthodes, au moins dans ce qu'elles ont de plus saillant, n'incline un peu trop à favoriser cet esprit positif, dont le développement serait directement contraire à sa fin.

Sans prétendre nous livrer, au moment de conclure, à une critique détaillée, qu'il nous soit permis d'indiquer nos regrets et nos vœux. Dans les instructions que l'on donne aux maîtres, nous voyons qu'on leur propose de former le jugement, d'élever la conscience, d'exciter le sentiment moral de l'enfant. On veut donc, cela n'est pas douteux, l'affranchir, au plus beau sens du mot, au sens vraiment démocratique. Et l'on ne se borne pas à ces recommandations. Une part est assurée, dans les études primaires, à côté des faits et des notions particulières, aux principes théoriques qui les expliquent. Une place également, et bien plus grande qu'autrefois, est réservée à la littérature, à la poésie, aux beaux-arts. Comment se fait-il, avec cela, qu'une tendance, non seulement toute différente, mais opposée, se manifeste dans les méthodes primaires, que le concret y soit prôné à satiété, que l'abstraction, dont on

n'ose pourtant se passer, y joue un personnage louche, et visiblement suspect, servant à endosser la responsabilité de toutes les notions vagues et de toutes les formules mal comprises, qu'enfin l'utilité, une utilité matérielle, technique, y soit volontiers évoquée pour chasser le fantôme de l'idée, qu'on appelle subtile ou creuse? Si le concret et l'abstrait, si la théorie et la pratique doivent coexister, comme il est nécessaire et juste, dans l'enseignement, il faudrait adapter l'un à l'autre ces deux éléments qui sont faits l'un pour l'autre. Non seulement l'adaptation fait défaut, mais l'équilibre, sur plus d'un point, paraît décidément rompu en faveur de l'élément empirique.

Notre pédagogie, on ne saurait trop l'en louer, a reconnu la faiblesse de l'enfant, son besoin d'agir, son goût pour les images et les choses; et à coup sûr, s'il nous fallait choisir, pour l'éducation de l'enfant, entre l'ancien type d'enseignement, la méthode du formulaire, des leçons passivement, inintelligemment, ennuyeusement apprises, et le type nouveau, la méthode intuitive, dût-on la faire consister simplement dans le commerce prolongé avec les choses, nous n'hésiterions pas : celle-ci rend possible, et celle-là détruit à sa racine l'éducation intellectuelle et morale. Mais enfin l'intuition n'est qu'un point de départ : il s'agit de comprendre, et surtout de chercher à comprendre. Qui en reste aux choses, reste une chose soi-même. L'enfant, dit-on, est incapable d'abstraire. Mais il abstrait, quand il forme l'idée de *la blancheur*, ou l'idée de *l'arbre*, ou l'idée de *l'homme;* il abstrait, quand il entend que deux et deux font quatre. Des abstractions, il y en a une échelle indéfinie : tout le problème est de savoir quel en est le degré et quelle en est l'espèce qui conviennent à un âge donné et à l'expérience probable de cet âge. Un certain effort pour abstraire est donc possible dès l'enfance, et, dans la mesure même où il est possible, on devrait l'encourager et l'exciter : apprendre aux enfants à penser, qu'est-ce donc, si ce n'est cela? Et c'est encore leur apprendre à vouloir. Car les habituer, dans une circonstance donnée, à dégager l'idée qui la domine, et qui souvent ne se livre pas du premier coup; puis, si cette idée est d'ordre pratique, à la réaliser de tout leur cœur et avec tout leur être, n'est-ce pas l'objet même de l'éducation morale? Nous regrettons notamment sous ce rapport, et pour préciser, que l'observation et l'intuition aient envahi au point que l'on a vu les mathématiques. Que l'on commence par là; qu'on use même de ces procédés pour donner à l'enfant un sens droit et un coup d'œil prompt, nous l'admettons, d'accord avec M. Dalsème; mais on nous permettra

de suivre l'opinion des mathématiciens qui estiment que l'arithmétique et la géométrie ont un rôle autrement et plus hautement éducatif à jouer; que leur vertu spéciale est d'accoutumer l'enfant à abstraire, à lier avec patience ses idées aussi solidement que possible, et à se prouver même ce qu'il voit, ou croit voir. Combien les fausses évidences nous dupent dans la vie, il n'est pas besoin d'avoir lu Descartes pour s'en douter; et combien les clartés des sens sont insuffisantes pour nous guider, Platon ne l'aurait pas montré qu'un peu de réflexion nous le ferait reconnnaître. Nourri au régime du concret, qu'on prenne garde que l'enfant, devenu citoyen, ne ramène les questions nationales, qui sont des problèmes généraux et abstraits, à la mesure de son clocher et de ses intérêts privés, laissant à d'autres le soin de principes que l'intuition sensible n'a nulle part découverts. Les belles études pédagogiques publiées récemment par M. Fouillée dans la *Revue des Deux Mondes*, ont mis en pleine lumière cette insuffisance et ce danger au point de vue éducatif et social, de l'observation, du concret.

Répéterons-nous maintenant, après tant d'autres, que nos programmes ont une étendue démesurée? Oui; car par là encore notre enseignement primaire prend un caractère matériel qui est en contradiction avec le but libéral qu'on lui assigne. A l'instituteur, dit-on, de choisir : c'est bientôt dit; croit-on que ce soit si facile? Un premier choix, et qui ne le dispense pas d'un second, doit être fait pour lui; un choix par lequel soit réduite à la portion congrue la masse de notions que comporte l'enseignement primaire. M. Lemoine et M. Dupuy notamment, proposent quelques économies à faire, en ce qui touche l'histoire et la géographie. Acceptons-les et cherchons-en d'autres. Que ne se trouve-t-il ici une commission du budget comme nous en savons, avide de supprimer toutes les dépenses de temps et de peine inutiles ou trop onéreuses pour les contribuables de l'enseignement! A cette condition seulement, la raison des élèves et d'abord celle des maîtres pourront s'exercer. Car cet exercice veut du temps, et beaucoup; et demande un esprit qui déjà ne fléchisse pas sous le poids de notions accumulées. Autrement, on continuera de dire et de redire aux instituteurs : « Formez avant tout la raison! Subordonnez la mémoire au jugement! Enseigner, c'est choisir. » Autant en emportera le vent. C'est « gorger une personne de viandes et lui prescrire de digérer ». Tant de choses, tant de faits à la fois ne pourront se convertir en chair et en muscles. Choses et faits deviendront des signes et des mots. On en sera revenu, après une

révolution illusoire, à l'ancien régime, à ce nominalisme qu'on voulait si justement détrôner.

Sur chaque question apprendre, comme le veut M. Gréard, non tout ce qu'il est possible de savoir, mais ce qu'il n'est pas permis d'ignorer : voilà la mesure. Ne jamais d'ailleurs perdre de vue la fin qui fait l'honneur de l'enseignement : l'éducation d'une pensée, d'une âme, par une pensée et par une âme. Ce n'est pas de Spencer et de l'utilitarisme anglais, c'est de Socrate, que nous honorons sans le suivre, c'est de notre Descartes, c'est de Kant que doit relever notre pédagogie, si elle veut être un instrument d'affranchissement intellectuel, de libération morale, de dignité civique; si, pour tout dire d'un mot, elle veut être républicaine.

VII

Nous nous reprocherions de finir par ces critiques et ces réserves, quand notre impression dominante, ou plutôt quand notre conviction est que l'organisation nouvelle de l'enseignement primaire marque, dans notre histoire nationale, un incomparable progrès, et qui, à condition de certains amendements, sera suivi, si nous voulons bien tous y prêter les mains, d'une rénovation véritable. Mais ce concours des bonnes volontés n'est pas douteux. Les choses de l'école ont suscité, non seulement dans l'école même, mais à côté, autour, autant dire partout, une activité, dont témoignent, en nous exposant ses formes multiples, les monographies sur la *Librairie scolaire* (M. Paul Delalain), sur les *Petits Musées d'art scolaires* (M. Paul Mantz), sur les *Musées scolaires* proprement dits (M. Serrurier), sur les expositions scolaires départementales (M. Defodon), sur la presse périodique scolaire (M. Beurier), sur les *Congrès pédagogiques des instituteurs* (M. Couturier), sur les sociétés d'enseignement primaire (M. Félix Martel), sur les *Sociétés de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices* (M. Marie Cardine), sur les *Associations amicales d'anciens élèves d'écoles normales et d'écoles primaires* (M. Brunel), etc.

L'esprit nouveau ne s'est pas borné à la France continentale; il a, par delà les mers, soufflé partout où flotte notre drapeau, et animé nos colonies. En Algérie, à la vérité, de grands progrès restent encore à faire (1), puisqu'il ne s'y trouve que 49 élèves musulmans, sur 10 000 élèves, qui aient obtenu, en 1888, le certificat

(1) *L'Enseignement primaire en Algérie*, par M. Leyssenne, inspecteur général de l'instruction publique.

d'études primaires. Mais en Tunisie (1), où l'on marche beaucoup plus vite, il n'y a plus actuellement une seule localité renfermant un groupe d'Européens de quelque importance, qui ne soit dotée d'une ou de plusieurs écoles françaises. A la Réunion, à la Martinique, à Madagascar, dans l'Indo-Chine (2), un zèle ardent s'est manifesté pour la création et le développement des écoles. Quelle part considérable a prise à ce travail pédagogique et patriotique l'*Alliance française*, dont l'objet est de répandre la connaissance de notre langue dans le monde entier, M. Foncin, inspecteur général de l'instruction publique, nous l'expose, et son attachante monographie sera lue par tous ceux qui désirent mesurer, sur l'extension de la langue française au dehors, les progrès de notre influence nationale.

Et voici quelque chose qui nous toucherait encore davantage, si quelque chose pouvait toucher un Français plus que la France, et si d'ailleurs il n'était permis et facile d'associer ensemble le culte de la patrie et celui de la charité. Les monographies sur l'*Orphelinat de l'enseignement primaire en France* (M. Galliard), sur les *Colonies de vacances* (M. Cottinet) instituées pour les enfants maladifs et délicats, sur les *Enfants assistés et moralement abandonnés* (M. Brueyre), etc., nous montrent, en faveur de tous ceux qui ont besoin d'être secourus et protégés, les manifestations variées, ingénieuses, d'une sollicitude et d'une bonté — dirons-nous démocratiques ou évangéliques? Nous voudrions qu'il fût permis de dire l'un et l'autre.

Un peuple tout entier de collaborateurs, et dans tous les rangs, a participé à la grande entreprise de la constitution du nouvel enseignement primaire. Mais entre tous, les noms glorieux de V. Duruy, de J. Simon, de J. Ferry, seront gravés, sans parler des autres, au front de l'édifice. Nous en connaissons deux au moins qui, en dehors des ministres, seront ajoutés à ceux-là par la reconnaissance de la démocratie. Avec des qualités différentes, mais avec une égale activité, deux administrateurs que les jeux de la politique ont, heureusement pour nous, respectés, se sont donné la tâche, et ils l'ont accomplie, de mettre sur pied l'organisation actuelle. Pédagogues de vocation tous les deux, ils ont à l'envi excité, propagé, éclairé, réglé, dans notre pays, l'amour des choses de l'éducation. Le titre a été décerné à l'un d'eux de « premier

(1) *L'Enseignement public dans la régence de Tunis*, par M. Machuel, directeur de l'enseignement public en Tunisie.

(2) *L'Instruction primaire dans les colonies françaises*, par M. Franck Puaux membre du Conseil supérieur des colonies.

instituteur de France »; l'autre n'y a pas moins de droit, et tous deux pourraient se le disputer, si sans doute ils n'aimaient mieux l'un et l'autre le restituer patriotiquement au génie même de notre race, à ce vieil esprit national dont nous sentons tous, maîtres de tous les degrés, l'inspiration secrète et la profonde poussée dans nos âmes, lorsque nous enseignons : vieil instituteur toujours jeune, toujours prêt à se donner généreusement; ami de la clarté, de l'ordre et de la mesure, mais non moins ami de la chaleur et de l'action, non moins avide de gagner les cœurs; qui espérait hier encore et qui poursuivait l'accord, la réconciliation des hommes et des races dans la vérité; qui voudrait pouvoir, sans remords et sans naïveté, reprendre son bel idéal de concorde entre les peuples, on n'ose plus dire : de fraternité; qui, en attendant, vient de leur offrir, pour le Centenaire de 89, sous le nom d'Exposition universelle, une « leçon de choses » si artistement composée, à la française, et qui réserve au monde, nous en avons la confiance, grâce aux progrès d'une éducation de mieux en mieux appropriée à élever la démocratie, de nouveaux, de plus admirables encore et de plus décisifs enseignements.

D.

EDMOND HÉBERT

Le 4 avril dernier, l'Enseignement supérieur perdait un de ses professeurs les plus éminents, et le monde scientifique, une de ses illustrations, Edmond Hébert, l'un des chefs de la Géologie française.

L'Institut, la Sorbonne, l'École normale, la Société géologique de France et les laboratoires de géologie lui ont donné, le jour de ses funérailles, un éclatant témoignage de leur admiration et de leurs regrets.

La perte d'Edmond Hébert, comme l'a dit si éloquemment M. Gaudry, laisse parmi les géologues un vide comparable à celui que produit la disparition d'un chef de famille.

Quand la mort est venue l'enlever brusquement, ses amis, ses disciples et ses élèves, associés dans la touchante pensée de célébrer cette longue et belle carrière scientifique, allaient lui offrir une médaille où sont retracés, par un artiste distingué, les traits de leur vénéré maître. Pleins de regret de n'avoir pu le faire de son vivant, ils ont voulu, en déposant sur sa tombe, le 4 juin dernier, un médaillon en bronze, reproduction de cette médaille, lui consacrer un monument de leur respectueuse affection et de leur dévouement absolu (1).

Il est maintenant de notre devoir de venir parler ici de cette grande personnalité, et de rappeler l'influence décisive que son enseignement et ses recherches scientifiques ont exercée, pendant près d'un demi-siècle, sur le développement général de la géologie.

M. Hébert a commencé son œuvre de propagation de la science à l'École normale ; il l'a ensuite, pendant plus de trente ans, poursuivie avec éclat, par son enseignement à la Sorbonne, par ses importants travaux, par ses incessants voyages géologiques, et par ses nombreuses relations avec les savants étrangers. C'est ainsi qu'il est devenu *chef d'école*.

Nous nous bornerons à étudier l'œuvre de M. Hébert à ce seul

(1) Discours prononcés aux funérailles de M. Edm. Hébert, le 8 avril 1890. Discours prononcés à l'inauguration du Médaillon déposé sur la tombe de M. Edm. Hébert, le 4 juin 1890.

point de vue déjà considérable, ne pouvant nous étendre ici sur sa vie, qui cependant est tout entière un grand exemple de persévérance dans le travail, d'amour du devoir, de dévouement à la science (1).

M. Hébert avait toujours eu la vocation du professorat. Des succès en physique et les prédictions flatteuses d'un professeur l'avaient attiré vers cette science, qu'il a enseignée avec succès au collège de Meaux, ensuite à l'École centrale, puis au lycée Saint-Louis, tout en remplissant diverses fonctions à l'École normale, jusqu'en 1841, époque à laquelle il devint directeur des études scientifiques.

Mais il avait conservé un goût marqué pour les sciences d'observation. La géologie surtout l'attirait d'une manière irrésistible; aussi, depuis longtemps, suivait-il régulièrement, les conférences de M. Delafosse et tous les cours de géologie de la Sorbonne et du Collège de France.

Il a eu le bonheur d'être le contemporain de savants illustres tels que Brongniart, d'Orbigny, Lyell, Élie de Beaumont et Constant Prévost. Pendant dix ans, il a été l'auditeur assidu de ces deux derniers maîtres; il a suivi avec un intérêt des plus vifs toutes les discussions qui se sont élevées entre ces deux antagonistes, particulièrement sur les mouvements du sol. Élie de Beaumont était partisan des mouvements brusques, et en général des grandes conceptions qui frappent l'imagination; Constant Prévost, d'un esprit plus positif, partageait avec Lyell et l'École anglaise l'idée des oscillations lentes, sans exclure de brusques changements à diverses époques. C'est de ce côté que s'est rangé M. Hébert.

Il avait également été frappé de la méthode que venait d'inaugurer Alex. Brongniart, et qui consistait à appliquer l'étude des fossiles à la détermination de l'âge des terrains.

On le voyait souvent d'ailleurs chez Alcide d'Orbigny, qui venait de créer la nomenclature adoptée généralement aujourd'hui, mais qui a rencontré si longtemps une vive opposition.

Au milieu de ces enseignements divers, de ces théories contraires, de toutes les idées divisant les esprits à cette époque, M. Hébert, avec une grande sûreté de jugement, sait discerner les meilleures méthodes. Il voit de suite que l'on ne pourra reconstituer l'histoire de la terre, depuis son origine jusqu'à nos jours, qu'en s'astreignant à l'observation rigoureuse des faits. Il se pro-

(1) Une notice biographique de M. Hébert, faite par M. Fouqué, membre de l'Institut, paraîtra en janvier prochain dans le Mémorial des anciens élèves de l'École normale.

pose d'abord d'établir les relations stratigraphiques qui existent entre les diverses assises constituant l'écorce terrestre, afin de pouvoir en déduire plus tard les mouvements successifs du sol, la distribution des terres et des mers aux différentes époques, et aussi la succession des faunes. Dans cette recherche passionnée de la vérité, il écarte énergiquement les théories qui ne lui semblent pas appuyées sur des faits précis; il porte son esprit d'analyse sur les moindres détails; il adopte l'idée de la classification générale que Murchison et Sedgwick avaient appliquée aux terrains primaires, W. Smith aux terrains secondaires, Brongniart aux terrains tertiaires; il associe constamment la paléontologie à ses études stratigraphiques : toutes les fois que les données sont insuffisantes pour ses recherches, il fait lui-même l'étude des êtres disparus, et, tout en se défendant d'être paléontologiste, ses travaux dans ce genre sont faits avec une remarquable sagacité.

Il a été ainsi amené à déduire, d'une série d'observations, des vues d'un ordre très élevé sur la géologie générale. Son mémoire sur les *Mers anciennes dans le bassin de Paris*, par exemple, peut être considéré comme le prélude de travaux analogues que des études ultérieures et multipliées ont permis d'étendre à d'autres régions.

Cette méthode d'investigation, sur laquelle nous reviendrons plus tard, ces procédés employés isolément par des observateurs de grand mérite tels que de Verneuil, Barrande, d'Omalius d'Halloy, il va en faire un *corps de doctrine*, et ainsi il deviendra, dans la suite, le promoteur d'un grand mouvement dans les sciences géologiques.

Ses premiers travaux sont déjà empreints d'un réel cachet d'originalité; ils ont provoqué d'utiles et nombreuses recherches, mais aussi bien des luttes ardentes. Malgré toute son admiration et toute sa déférence pour Élie de Beaumont, M. Hébert ne transigea point avec ses convictions; et bien qu'il lui fût très pénible de se séparer de son ancien maître qui l'avait encouragé dans ses premiers travaux et avait eu avec lui jusque-là les meilleures relations, sans préoccupation de carrière, comme l'a dit M. Darboux, il crut de son devoir de soutenir ce qu'il pensait être la vérité.

C'est dans cette indépendance de caractère et dans cette sincérité de conviction qu'il a puisé la force et la persévérance qui l'ont soutenu dans la lutte, et qui ont assuré le succès de son œuvre.

Nous pourrions donc dire que M. Hébert a été son *propre maître*, si lui-même n'avait pris tant de soin de rappeler souvent tout ce qu'il devait à ses devanciers.

Il aimait à redire chaque année dans son cours comment Brongniart a le premier démontré, en étudiant les chaînes subalpines, que la stratigraphie doit s'appuyer sur la paléontologie seule pour trancher les questions relatives à l'âge des couches, et que les caractères minéralogiques des dépôts stratifiés n'ont qu'une valeur très secondaire.

M. Hébert conservait aussi le souvenir reconnaissant de Constant Prévost, son maître, dont les idées générales ont le plus contribué à le mettre en garde contre les théories géométriques qui, en France, à cette époque, régnaient en souveraines.

Enfin, personne n'a plus que lui, en toute occasion, rendu hommage à Élie de Beaumont, pour la puissante impulsion qu'il a donnée aux études orogéniques.

Si M. Hébert était opposé à certaines conceptions de Cuvier relatives aux grands cataclysmes, il faisait ressortir les immenses services que le célèbre paléontologiste a rendus à l'histoire des terrains tertiaires par l'étude des mammifères qu'ils renferment.

Il désirait qu'on rendît justice à tous les précurseurs de la science, aux plus illustres comme aux plus modestes. « Nous ne « faillirons pas à ce devoir, disait-il; en établissant chacun des « principes fondamentaux de notre science, nous aurons soin de « vous rappeler à qui nous en sommes redevables. »

Mais tout en ayant subi, comme lui-même l'a reconnu, l'influence de ses prédécesseurs, sa personnalité cependant va se dégager nettement de ses travaux et de son enseignement.

Nous allons maintenant le suivre dans les principales phases de sa carrière.

La position qu'il occupe à l'École normale lui permet de commencer ses études stratigraphiques dans les environs de Paris. Mais bientôt, nous le verrons élargir le cercle de ses recherches en Angleterre, dans le bassin de Mayence, le Luxembourg, les environs de Maëstricht, le Limbourg et la Belgique.

Tout en s'adonnant avec passion à la géologie, M. Hébert ne perdait pas de vue l'instruction des jeunes gens qui l'entouraient. Animé du feu sacré pour propager une science qui jusque-là n'était abordée que par un petit nombre de privilégiés, il sut réunir de suite autour de lui un petit groupe d'élèves. Ses excursions furent tout d'abord un puissant moyen d'attraction sur les élèves de l'École normale qui en ont conservé le souvenir vivant, tant le maître y apportait de zèle et de dévouement. Par une méthode remarquable, il leur rendait intelligibles les phénomènes des temps passés. Il ajoutait ainsi un puissant élément de progrès à

cette étude, en complétant le cours excellent mais théorique de M. Delafosse, par l'observation directe des faits sur le terrain ; et par cette heureuse initiative, il suscitait et encourageait des vocations.

En 1852, il remplace M. Delafosse comme maître de conférences de géologie.

Le zèle qu'il va déployer chaque jour accroîtra son influence. Il fera alors créer et il organisera une section des sciences naturelles, d'où sortiront des savants de grand mérite, et tout d'abord le chef de la pétrographie française, M. Fouqué (1). Chaque année, il rapportera de ses voyages des matériaux d'étude pour l'exécution de ses travaux. Telle sera l'origine de son laboratoire.

Les éléments de travail ainsi réunis par M. Hébert, cette organisation admirablement comprise, attiraient déjà des géologues étrangers. A partir de cette époque, commencèrent ses relations avec les savants les plus éminents.

Le laboratoire de la rue d'Ulm devint ainsi, comme l'a si justement rappelé M. Tannery, le centre « d'un important mouvement scientifique dont le souvenir ne doit pas disparaître dans la gloire impérissable que les laboratoires de Deville et de Pasteur ont jetée sur l'École ».

Ce que M. Hébert a été à l'École normale il le sera à la Sorbonne, où nous allons le voir transporter son œuvre de progrès.

Ses travaux et ses qualités de professeur avaient été si appréciés, qu'on lui confia, en mars 1857, à titre de chargé de cours, la chaire de géologie de la Faculté. Ses leçons eurent un tel succès, qu'au mois d'octobre suivant, sur la présentation du conseil académique, le ministre de l'instruction publique le nommait titulaire. Cependant d'Archiac, son compétiteur, membre de l'Institut, avait été présenté à l'unanimité par la Faculté.

Pendant plus de trente ans, les leçons remarquables qu'il professa à la Sorbonne ont eu, sur le développement de la géologie, une grande influence, et contribuèrent au plus haut degré à faire comprendre le rôle important que cette science devait prendre un jour.

Si M. Hébert se faisait un devoir d'exposer chaque année dans son cours, pour les besoins de l'enseignement, les caractères des principales périodes géologiques, il développait plus particulièrement l'un de ces grands chapitres de l'histoire du globe.

Il résumait en les commentant les nouveaux progrès acquis à

(1) Après le départ de M. Hébert de l'École normale, la section des sciences naturelles fut supprimée; mais plus tard, M. Fustel de Coulanges, avec le concours de ses collaborateurs, la réorganisa.

la science, soit en France, soit à l'étranger, en y ajoutant le résultat de ses propres observations; et il s'efforçait constamment de mettre l'auditeur en garde contre les théories dont l'exactitude n'était pas encore démontrée par des faits suffisamment établis. « Vous venez, » disait-il, « chercher ici la vérité. Ce ne sont plus « des conjectures plus ou moins probables qui pourraient vous « satisfaire; il faut que vous sortiez d'ici profondément convain- « cus. Il ne s'agit plus, comme du temps de Cuvier, de vous sé- « duire par le charme de la parole, ou de vous éblouir par l'éclat « des conceptions; heureusement pour moi, les rôles sont chan- « gés; la science a fait de si grands pas, que la vérité seule sur- « passe en grandeur tout ce qu'avait pu imaginer ce puissant génie. « Mon rôle est celui d'un simple traducteur, qui ne doit ni altérer « les textes, ni substituer ses propres interprétations à la pensée « de l'auteur. »

Avec toute absence de prétention, mais aussi avec une rare chaleur de conviction, M. Hébert entraînait son auditoire, et lui faisait partager son enthousiasme pour l'étude des grands problèmes de la stratigraphie.

Il apportait toujours un soin extrême à la préparation de ses leçons. Tout concourait dans son enseignement à faciliter la tâche des élèves : des cartes géologiques, des coupes nombreuses parlant à la fois aux yeux et à l'esprit, faisaient facilement comprendre la structure des régions les plus compliquées; les cartes retraçant les emplacements occupés par les mers indiquaient les changements orographiques successifs qui ont amené dans le sol sa configuration actuelle; les tableaux, dans lesquels M. Hébert exposait chaque année les grandes divisions qu'il admettait en géologie, n'étaient pas seulement une nomenclature qu'il voulait imposer à la mémoire de ses élèves, mais plutôt un résumé qui devait les aider dans leurs études. Rien n'était donc négligé pour laisser dans leur esprit les documents nécessaires à leur instruction générale.

Tout en ne voulant traiter dans son cours que des questions d'enseignement classique, il était entraîné quelquefois à aborder des sujets d'un très grand intérêt, mais qui étaient encore en discussion, et sur lesquels, cependant, son opinion était déjà fortement arrêtée. Ces digressions voulues s'adressaient plus particulièrement aux maîtres qui étaient venus pour l'entendre développer ses idées sur un point spécial.

Il s'inspirait surtout, comme nous l'avons vu, des faits qu'il avait pu étudier ou vérifier lui-même, en écartant rigoureusement les

observations qui lui paraissaient douteuses. Aussi, pendant de longues années, et l'on peut même dire pendant toute sa carrière, a-t-il consacré aux voyages géologiques tout le temps que lui laissaient libre son enseignement et ses travaux de laboratoire. C'est ainsi qu'il a exploré successivement, la France, une partie de l'Angleterre, de la Suède, du Danemark, de la Belgique, de l'Allemagne, de la Suisse, de la Hongrie, de la Pologne jusqu'au delà des frontières russes ; il a également parcouru la Moravie et les Alpes vénitiennes, le Piémont et la Ligurie, en un mot, une grande partie de l'Europe. Combien d'observations ainsi recueillies par M. Hébert ont été introduites dans son cours et ont profité à ses élèves, sans qu'il ait eu le temps de les publier!

Mais ses leçons dans l'amphithéâtre n'étaient encore qu'une partie de la tâche qu'il s'était imposée. Il avait émis bien des fois, comme principe fondamental de tout enseignement, que les leçons théoriques doivent être complétées, soit par des expériences, soit par l'observation directe des faits. Aussi donna-t-il une plus grande extension aux excursions qu'il avait déjà inaugurées avec tant de succès à l'École normale. L'entrain et le talent d'exposition qu'il y déployait rendaient ces sortes de leçons des plus attrayantes. La coordination des faits et leur interprétation étaient présentées avec tant de netteté, que les auditeurs de son cours et les élèves se sentaient attirés aussi bien par l'intérêt que leur maître savait attacher à l'étude des faits que par le bienveillant accueil qu'il leur témoignait.

Nous venons de jeter un coup d'œil rapide sur l'enseignement de M. Hébert, nous allons maintenant examiner le caractère de sa méthode.

S'inspirant des idées de ses maîtres, il réunit en un seul faisceau leurs différentes doctrines, et il va appliquer, avec une rigueur dont il ne se départira jamais, les grandes lois qui régissent la stratigraphie et qui ont amené les modifications des êtres.

La superposition des faunes et leurs changements successifs vont lui permettre d'établir, dans le bassin de Paris, un certain nombre d'unités stratigraphiques. Dès lors, pénétré de cette idée que les faunes peuvent se retrouver avec des caractères identiques à de très grandes distances, il va parcourir une grande partie de l'Europe pour rechercher et mettre en évidence ces unités stratigraphiques qu'il avait admises. Il va ainsi démontrer, en s'appuyant sur les changements de faunes, que les principales oscillations du bassin de Paris, qui ont produit une modification successive des mers et des continents, ne sont pas spéciales à cette région,

mais ont pu se propager à la même époque sur d'autres points de l'Europe.

M. Hébert, frappé des différences qui existent entre les terrains primaires et secondaires, comme entre les terrains secondaires et tertiaires, avait été conduit à admettre l'existence d'une grande lacune entre chacun de ces groupes. C'étaient encore des lacunes locales, mais de moindre importance, qui séparaient les étages ou leurs subdivisions. L'explication qu'il donnait de ces changements de faunes peut être considérée en bien des cas comme l'expression d'idées qui semblent être en harmonie avec les observations récentes. Il partait de ce principe que les Océans ont été, presque dès l'origine, distincts des mers continentales; c'était que les eaux des mers devaient se retirer très profondes dans ces dépressions pendant le temps correspondant à la période d'émersion; au fond des Océans on devrait donc retrouver la continuité absolue des sédiments. Mais les êtres continuaient à se modifier dans l'Océan; aussi, quand les eaux revenaient prendre possession de leurs anciens domaines, ramenaient-elles une faune nouvelle.

Si M. Hébert admettait les lacunes par émersion chaque fois qu'il en trouvait des preuves nettement accusées, il pensait qu'il y avait eu aussi des lacunes par arrêt de sédimentation. Celles-ci, moins importantes, n'impliquaient pas une modification des mers par rapport aux continents.

L'extrême prudence avec laquelle M. Hébert formulait ses conclusions l'ont malheureusement amené à reculer trop souvent le moment où il aurait pu déduire, de ses nombreuses et persévérantes observations, des considérations générales d'une haute portée.

Mais il craignait d'émettre trop tôt des théories que des faits nouveaux viendraient bientôt contredire. Il pensait, comme l'a si bien exprimé M. Marcel Bertrand, à propos des études de M. Lory dans le Jura, que, pour toute région, « il y a des périodes où les documents doivent s'amasser, et d'autres, où les résultats se dégagent, des périodes où se posent les problèmes, et d'autres où ils se résolvent ».

M. Hébert accueillait également avec une extrême réserve les théories nouvelles, cependant il était trop l'ami du progrès pour y être hostile. A ce sujet, nous ne pouvons mieux faire que de citer ce qu'il disait en 1869, dans une leçon sur les dangers de l'esprit de système : « ...Loin de moi la pensée de proscrire d'une « manière absolue les vues théoriques : souvent elles ouvrent un

« heureux jour dans certains parages obscurs de la science; ce « que je réclame, c'est qu'on ne les confonde jamais avec des « vérités démontrées. Il est bon que l'esprit s'exerce dans toutes « les directions, qu'il cherche à classer les faits connus, selon « telle idée préconçue; mais il ne faut pas perdre de vue les « enseignements du passé. Les Grecs, les Romains, nos maîtres « dans les arts et dans les lettres, n'ont rien observé à la surface de « la terre, ni rien compris à son histoire. Les siècles les plus fameux « par les hautes intelligences dont ils ont vu le développement, le « siècle de Louis XIV, par exemple, n'ont rien ajouté à cette « science. Les époques de splendeur pour l'esprit humain n'ont « créé, dans cette direction, que de vaines hypothèses, qui n'ont « fait que retarder l'avènenement de la vérité. »

Les qualités que nous venons de signaler chez le professeur se retrouvent également chez le savant; l'ordre dans l'exposition, la précision dans les détails, la rigueur dans les conclusions, caractérisent l'œuvre écrite de M. Hébert. Nous en donnerons seulement un rapide aperçu, car il serait impossible d'énumérer ici même les titres de ses nombreux mémoires (1).

Les travaux de M. Hébert sur le Paléozoïque sont peu nombreux, mais quelques-uns sont d'une très grande importance. Dans l'Ardenne, il établit que les schistes de Mondrepuits appartiennent au Dévonien inférieur (Gédinnien), contrairement à l'opinion de la plupart des géologues, qui les rapportaient au Silurien. En Bretagne, en Normandie, dans le Cotentin, il reprend les études de Dufrénoy sur une série d'assises redressées constituant le système du Finistère de ce dernier auteur; il arrive à la même opinion que lui sur l'âge de ce soulèvement; mais il conclut des faits qu'il a observés, que la mer, à cette époque du Silurien, avait pour rivage ces mêmes couches redressées qui formaient une chaîne de montagnes dont la grande extension, dans le nord de l'Europe, a été depuis mise en évidence.

M. Hébert fit dans le bassin de Paris un très grand nombre d'observations qu'il résuma dans un mémoire des plus remarquables intitulé : *les Mers anciennes et leurs rivages dans le bassin de Paris*. Il avait pu, en reconnaissant les caractères littoraux des dépôts, retracer les rivages des mers aux différentes époques de la période jurassique, et il avait été conduit ainsi à admettre que ces

(1) Une bibliographie complète en sera faite à la Société géologique de France à la suite d'une notice scientifique L'un de nous a déjà publié une liste de ses travaux dans une notice parue dans les actes de la Société Linnéenne de Bordeaux, t. XLIV.

oscillations descendantes ou ascendantes du sol, qui d'ailleurs s'étaient effectuées lentement, avaient produit des changements notables dans l'extension des mers, et modifié ainsi profondément leurs rapports avec les continents. On comprendra facilement, sans qu'il soit besoin d'insister davantage, toute l'importance que les conclusions de ce mémoire présentent au point de vue de l'orographie générale.

M. Hébert introduisit encore d'heureuses modifications dans la classification des terrains jurassiques; mais, peu partisan des différents facies que l'on y avait reconnus, il avait été amené à supposer qu'une partie de l'Europe avait été émergée pendant la dernière période de l'époque jurassique. Après la découverte du Tithonique par Oppel, M. Hébert entreprit des voyages dans la Moravie, les Alpes et les Cévennes, afin de pouvoir étudier par lui-même les assises rapportées à ce nouveau système. Mais ses conclusions furent toutes différentes de celles du savant allemand; il admit que les récifs coralliens considérés comme contemporains des assises tithoniques leur avaient servi de rivage, tandis que celles-ci auraient constitué un étage nouveau qu'il désigna sous le nom d'Infra-néocomien. Cette manière de voir suscita une violente polémique qui eut pour résultat de provoquer un grand nombre de travaux sur le même sujet. On lui doit aussi d'avoir mis en évidence l'unité et l'indépendance de la partie inférieure du terrain crétacé.

Les études de M. Hébert ont jeté un jour tout nouveau sur le terrain crétacé. Jusqu'au moment où il les étudia, les masses de craie du bassin de Paris n'avaient paru présenter aucun caractère qui permît d'y établir des horizons distincts. Fidèle aux principes qui l'avaient toujours conduit, M. Hébert recherche les variations de faunes et leurs rapports stratigraphiques; il les étudie avec un soin tout particulier. Il arrive à trouver des différences, entre les espèces de micrasters, et, en utilisant leur distribution dans le temps, il établit une classification tout d'abord contestée, mais qui, dans la suite, sera universellement adoptée. Du bassin de Paris il passe en Westphalie, puis en Belgique, puis dans les Pyrénées; il démontre qu'il existait à l'époque sénonienne comme à l'époque danienne, dans ces régions cependant bien éloignées l'une de l'autre, des faunes présentant de grandes analogies.

Les terrains tertiaires d'une grande partie de l'Europe ont été également l'objet de nombreuses et fructueuses recherches de la part de M. Hébert. Prenant pour base la classification qu'il avait

adoptée pour le bassin de Paris, il cherche à en retrouver les divisions dans les différentes régions qu'il avait parcourues. C'est ainsi qu'après avoir retracé les contours des différentes mers tertiaires dans le bassin anglo-franco-belge, il arrive à démontrer que c'était avec la mer du Nord que communiquaient les différentes mers continentales. Puis, poussant encore plus loin ses études comparatives, il fit voir que le sol de l'Europe avait subi un affaissement général au commencement de l'époque durant laquelle la mer déposa les sables de Fontainebleau ; c'est alors que la mer, s'étendant vers le sud, s'avança dans la vallée du Rhin jusqu'à la hauteur de l'Alsace. C'est en s'appuyant sur cette différence d'extension qu'il établit nettement la distinction de l'Eocène et de ce que l'on appelle l'Oligocène.

Nous avons dit que M. Hébert était en général peu partisan des facies. Il fut cependant un des premiers à démontrer rigoureusement que, dans le bassin de Paris, les calcaires de Champigny, qui affleurent sur les bords de la Marne, s'étaient déposés en même temps et au même niveau que les gypses de Montmartre. Il montra également, avec beaucoup d'exactitude et de précision, que, à l'époque où des eaux saumâtres correspondant à des lagunes en communication avec la haute mer déposaient les assises du calcaire grossier supérieur des environs de Paris, il existait un lac de très grande étendue, contemporain de ces dernières assises, qui s'étendait dans les environs de Provins, et dans lequel vivait une faune essentiellement d'eau douce. Ses derniers mémoires sur les terrains tertiaires ont trait aux observations qu'il a recueillies dans le cours de ses voyages dans les Pyrénées, la Hongrie, le Vicentin et la Ligurie.

La période quaternaire lui a fourni aussi de nombreux sujets d'études. Il chercha à établir les modifications climatériques et orographiques qui ont rendu la période quaternaire distincte de la période tertiaire. Il fut surtout frappé de ce fait que les grandes vallées du bassin de Paris, dont on ne trouve aucune trace à l'époque pliocène, devaient leur origine aux cours d'eau de l'époque quaternaire.

On a souvent manifesté le regret que M. Hébert n'ait pas publié un traité de géologie résumant les leçons qu'il a professées à la Sorbonne. Mais trop absorbé par ses propres recherches et par son enseignement, il n'a pu trouver le temps de mettre à exécution cet ouvrage auquel il avait déjà pensé. D'ailleurs, M. Hébert eût-il pu le faire, que, par suite de son extrême prudence, il en aurait probablement retardé l'exécution, pensant qu'il trouverait

toujours quelque chapitre à y ajouter, ou quelque modification à y apporter.

Quant à l'œuvre scientifique de M. Hébert, il est à désirer qu'elle soit un jour mise en lumière dans une synthèse qui en fasse bien comprendre l'importance, et qui permette en même temps d'utiliser les nombreuses observations qu'il a accumulées.

Quoique ses travaux aient toujours eu pour objet des recherches de science pure, il s'intéressait vivement à toutes les applications pratiques de la géologie; de plus, il considérait ce genre d'étude comme un moyen de contrôle de ses propres conjectures. C'est ce qui a eu lieu, par exemple, lors des sondages effectués dans le Pas-de-Calais, en vue du tunnel sous-marin. Les résultats de ces sondages ont confirmé, de la manière la plus évidente, les indications que les nombreux travaux de M. Hébert sur la *Craie et ses ondulations dans le nord de la France* lui avaient permis de donner sur la composition et les allures des couches dans la Manche.

Pendant sa longue carrière scientifique, il a pu de même fournir un très grand nombre de documents aux ingénieurs chargés d'établir soit des lignes de chemin de fer, soit des puits artésiens.

C'est ainsi que, toujours précis dans ses observations, il donnait des renseignements dont on pouvait apprécier toute la portée quand on le consultait sur une application quelconque de la géologie à l'industrie. On était sûr, dans ce cas, de trouver encore dans le laboratoire de la Sorbonne les documents renfermés dans une collection qui rend depuis longtemps les plus grands services, et dont nous allons rappeler l'origine et les développements.

Si nous nous reportons en 1857, époque à laquelle M. Hébert est entré à la Sorbonne, nous voyons que la collection stratigraphique léguée par Brongniart à la Faculté constituait tout le matériel d'études réuni dans une seule salle. En quittant l'École normale, M. Hébert y avait laissé les nombreux matériaux qu'il y avait accumulés pendant de longues années. Il fut donc obligé, comme il se plaisait à nous le rappeler, de recommencer complètement son œuvre. Mais, doué d'une activité extraordinaire, il sut bien vite réunir autour de lui de nombreux travailleurs, et jeter les bases de ce laboratoire qui devait s'étendre avec une si étonnante rapidité.

Bientôt les locaux affectés à son service devinrent insuffisants; il lui fallut lutter avec beaucoup d'énergie afin d'obtenir une partie des vieilles maisons de la rue Saint-Jacques, pour agrandir son domaine. Il va pouvoir y installer et classer les riches col-

lections qu'il avait amassées avec l'aide de ses élèves. C'est à partir de ce moment qu'on peut venir dans ces salles exiguës, bien insuffisantes pour le nombre des travailleurs qu'elles doivent contenir, consulter les nombreux documents réunis depuis longtemps; on y trouve aussi les livres indispensables aux déterminations et aux recherches bibliographiques; M. Hébert mettait également sa bibliothèque personnelle à la disposition de tous. Il avait du reste toujours insisté près du ministère sur la nécessité absolue d'avoir, dans le laboratoire même, une bibliothèque géologique.

Une telle organisation, produite par la volonté persistante d'un seul homme, et pour ainsi dire sans le secours pécuniaire de l'État, devait exercer de suite une heureuse et puissante influence : des élèves de mérite se sont bientôt formés à cette école. Et lorsque M. Duruy, en 1868, fonde l'École supérieure des hautes études, le laboratoire de géologie, sous l'impulsion de M. Hébert et de ses collaborateurs dévoués, prend aussitôt une nouvelle extension. Le nombre des élèves augmente rapidement; M. Hébert redouble alors de zèle et d'activité; il crée aussitôt pour le laboratoire d'enseignement une collection spéciale qui facilite aux candidats à la licence les études exigées par le programme. Et en mars 1869, en ouvrant son cours, il rend compte avec enthousiasme des progrès accomplis par la fondation de l'École des hautes études, et il ajoute : « Si vous comparez à cet état de choses « celui dans lequel nous nous trouvions, à la fin de nos études, à « la sortie de l'École normale, vous verrez quel précieux avantage « cette création apporte à la génération actuelle. Quelque goût « prononcé, quelque aptitude qu'on pût alors montrer pour l'une « des branches de l'histoire naturelle, et surtout pour la géologie, « qui avait encore moins de débouchés que la zoologie ou la botanique, il fallait nécessairement être professeur de mathématiques ou de physique. Ce n'est qu'après plus de dix années « d'enseignement ou de fonctions administratives que j'ai pu, si « vous me permettez de me citer comme exemple, me ménager, « à l'École normale, un petit coin où, avec quelques livres et les « produits de mes excursions, j'ai commencé mes travaux.

« Aujourd'hui, nous ferons nos efforts pour donner à toutes « les vocations les moyens de marcher immédiatement dans la « voie qu'elles veulent s'ouvrir. La même impulsion a été imprimée à toutes les autres sciences, et jamais certainement, depuis « bien longtemps, un ministre n'a rendu à la jeunesse studieuse « et à la science d'aussi grands services. »

En même temps la collection stratigraphique continuait à se développer; tous les élèves, imitant la libéralité de leur maître, apportaient les matériaux d'étude recueillis dans des voyages que M. Hébert avait encouragés de tous ses efforts. C'est par ces additions successives que le nombre et la valeur des documents qui s'y trouvent accumulés furent considérablement augmentés. Cette précieuse collection, qui fournit des termes de comparaison entre nos régions et les pays étrangers, contribuait ainsi à faciliter l'exécution des importants travaux de stratigraphie et de paléontologie qui sont sortis de l'École géologique de la Sorbonne.

On sait avec quelle courtoisie M. Hébert faisait les honneurs de son laboratoire aux géologues qui venaient le voir, qu'ils fussent disciples ou contradicteurs; avec quelle extrême libéralité il leur communiquait les documents qu'ils désiraient étudier. Rappelons encore que de nombreux savants étrangers y ont été accueillis avec une libéralité et une cordialité qui font grand honneur à l'hospitalité française. Aussi, M. Hébert dans ses nombreux voyages à travers l'Europe, a-t-il toujours été l'objet de l'accueil le plus flatteur et le plus empressé. En 1878, sa notoriété scientifique le faisait élire, par les géologues de tous les pays, président du premier Congrès géologique international. En 1889, c'est encore lui que la Société géologique de France choisit pour son président, le chargeant de recevoir en son nom les illustres visiteurs. Et aujourd'hui, quelle unanimité dans les témoignages de regret, d'estime et d'admiration, qui nous sont adressés par les savants étrangers qui l'ont connu personnellement, et parmi lesquels il comptait tant d'amis!

Cette affabilité, que M. Hébert étendait à tous les travailleurs, attirait également les débutants, et stimulait leur ardeur pour les recherches.

Jusqu'au dernier jour, M. Hébert continuait à suivre les travaux de son laboratoire avec la vive sollicitude qu'il y avait toujours apportée; et à la veille de sa mort, il analysait encore la thèse d'un de ses élèves. Mais aussi l'affection et le dévouement de tous ceux qui l'entouraient étaient pour lui une des plus douces récompenses de sa vie toute d'abnégation et de labeur.

Il avait étudié avec le plus grand soin et le plus vif intérêt les plans d'installation de son laboratoire dans la nouvelle Sorbonne; mais il s'attristait parfois à la pensée que, malgré les vœux exprimés autour de lui, il ne verrait point cette organisation projetée.

La mort seule est venue empêcher la réalisation de tous ses

désirs; car ses collègues de la Faculté et l'administration de l'instruction publique, en lui conférant le Décanat en 1885, et en lui conservant plus tard la direction de son laboratoire, c'est-à-dire la vie au milieu de sa famille scientifique, ont voulu lui donner ce témoignage de leur estime et de leur respect, tout en montrant une fois de plus à la jeunesse et au monde savant comment la France sait honorer la science et reconnaître le vrai mérite.

UN GROUPE D'ANCIENS ÉLÈVES (1).

(1) Munier-Chalmas, Velain, Vasseur, Bergeron, Fallot, Kilian, Bigot.

LA LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE EN ANGLETERRE

RICHARD MULCASTER

I

Les Anglais ont longtemps négligé leur littérature pédagogique. Aujourd'hui ils se mettent à l'étudier. Ils comprennent qu'ils ne perdent pas leur temps en retraçant l'histoire de l'instruction que tant de millions d'hommes dont l'anglais est la langue maternelle reçoivent à l'école, et en montrant ce qu'elle était dès les premiers jours. Ils suivent la bonne méthode, et commencent par la publication ou la réimpression des documents. Parmi les meilleurs ouvrages qu'ils ont ramenés au jour dans ces dernières années, est le livre de Richard Mulcaster intitulé : *Positions*. L'auteur de l'édition est M. Robert Hebert Quick, qui a inauguré en 1879 l'enseignement de la pédagogie en Angleterre, en prenant possession à Cambridge de la chaire nouvelle d'histoire de l'éducation. Il s'était fait connaître dès 1868 par un volume d'essais sur les réformateurs de l'éducation (*Educational Reformers*) (1), et il a publié depuis une excellente édition des *Pensées sur l'éducation* de Locke. M. Quick a donné le texte de Mulcaster sans introduction ni notes, mais il y a ajouté un appendice où se trouvent des renseignements nouveaux et précieux sur la vie de l'auteur.

Richard Mulcaster naquit vers 1531 d'une famille ancienne.

(1) Ce livre, bien qu'il trahît un peu d'inexpérience, obtint du succès en Angleterre et en Amérique; la seconde édition en est épuisée, et la troisième, complètement remaniée, est sous presse à l'heure où s'écrivent ces lignes.

(2) *Positions :* By Richard Mulcaster, First Headmaster of Merchant Taylors' School (A. D. 1561-1586); with an Appendix, containing some account of his life and writings, by Robert Hebert Quick, Author of *Essays on Educational Reformers;* First University Lecturer at Cambridge on the History of Education (A. D. 1879). 309 p. gr. in-8°. London : Longmans, Green and C°, 1888.

Dans les épitaphes de ses ancêtres revient le titre d'*esquire*, qu'il prit lui-même, et dont il se montra toujours fier. Il fit ses premières études à Eton, sous Udal, ce fameux *headmaster* dont Ascham dit qu'il était le plus grand fouetteur de son temps. On sait qu'Udal n'était pas seulement principal de collège, mais qu'il cultivait encore la poésie et l'art dramatique. Il écrivit la plus ancienne comédie anglaise faite suivant les règles de l'art, *Ralph Roister Doister*. A son contact, Mulcaster prit goût au théâtre et devint poète lui-même; il semble être l'auteur de quelques pièces qu'il fit représenter à l'école dont il devint le chef, et aussi à la cour d'Élisabeth. Shakespeare paraît avoir pris sur lui les traits du maître d'école Holofernes dans les *Peines d'amour perdues*.

D'Eton Mulcaster passa à Cambridge, puis à Oxford. Ces Universités étaient riches; mais la Réforme confisqua leurs biens, et beaucoup d'étudiants furent forcés de mendier, ou du moins de mener une vie précaire. Mulcaster fut du nombre. Il se rendit à Londres, et en 1558 s'y fit professeur, ou *schoolmaster*, comme on disait alors. Trois ans après, la corporation ou compagnie des marchands tailleurs fonda une école qui devint célèbre sous le nom de *Merchant Taylors' School*, et mit à sa tête Richard Mulcaster. C'est là, qu'après une expérience de vingt ans et plus, notre auteur publia, en 1581, ses *Positions*. Le livre reflète une vie de travail, d'observation et de méditation. On y voit, comme dans un miroir, les fatigues et les peines d'un maître qui n'a guère à se louer des hommes qui l'emploient, et de la situation qu'ils lui font. En se résignant à se mettre au service d'une société de gens de métier, il se sentait déjà froissé dans ses sentiments d'*esquire;* les conditions auxquelles il dut se soumettre n'étaient point faites pour calmer son amour-propre irrité. Il s'engagea à n'être absent de son école que vingt jours ouvriers au plus par an; à recevoir jusqu'à deux cent cinquante élèves, avec deux ou trois sous-maîtres seulement pour aides; à faire classe hiver et été, de sept heures du matin à onze heures, et d'une heure de l'après-dînée à cinq heures (1); enfin à ne donner qu'un demi-jour de congé par semaine, et dans le cas seulement où il n'y aurait point de jour férié. Pour tout ce travail il recevait par an quarante livres sterling (1 000 francs) pour lui et ses sous-maîtres. Le directeur de la compagnie des marchands tailleurs lui assura sur sa propre bourse

(1) Ce sont les heures que donne M. Quick dans son appendice; mais il semble résulter d'un passage des *Positions* (p. 224) que le travail du maître et des élèves commençait à six heures du matin et ne finissait que vers six heures du soir, ce qui faisait dix heures au lieu de huit.

un supplément personnel de dix livres sterling (250 francs); mais cette gratification ne lui fut payée que peu de temps. Après vingt-cinq années de cette vie ingrate, il résigna son poste, en 1586, et prit désormais pour devise : *Servus fidelis perpetuus asinus*. Il avait sur le métier deux autres traités auxquels les *Positions* devaient servir de préambule : l'*Elementarie* et le *Grammarian*. Le dernier ne vit point le jour, et de l'autre ne parut jamais que la première partie. « Peut-être, dit M. Quick, la publication des livres sur l'éducation était-elle alors en Angleterre une occupation aussi dispendieuse qu'aujourd'hui. »

La dernière période de la vie de Mulcaster semble avoir été moins dure. Il fut appelé au poste important de principal de l'école Saint-Paul (*High Master of St. Paul's School*), où il resta jusqu'à l'âge de soixante-dix-sept ans. En 1608 Élisabeth le nomma recteur de Stanford Rivers, dans le comté d'Essex. Il remplit ces fonctions ecclésiastiques jusqu'à sa mort, en 1611, sans s'y faire remarquer autrement que par la médiocrité de ses sermons, « ce qui, dit Fuller, paraît d'autant moins étonnant, qu'il y a une différence entre instruire des enfants et des hommes, et qu'en faisant de la théologie, non le choix de sa jeunesse, mais le refuge de sa vieillesse, on atteint rarement à l'éminence ».

Mulcaster fut un personnage marquant en son temps. Il eut des rapports avec Élisabeth, Shakespeare et sir Philippe Sydney; Edmond Spenser, qui appartenait à la corporation des marchands tailleurs, fut son élève. Pourquoi est-il tombé dans l'oubli, au point que M. Saintsbury a pu écrire, sans le nommer, un ouvrage sur la littérature anglaise au temps d'Élisabeth? Pourquoi son livre, curieux à tous égards, a-t-il été plus de trois cents ans à attendre sa seconde édition? M. Quick n'attribue cette indifférence de la postérité qu'au style diffus et affecté de Mulcaster; on pourrait s'étonner qu'il ne tienne pas compte de l'indifférence séculaire des Anglais à tout ce qui est de l'histoire de leurs doctrines pédagogiques?

II

Dans l'épître dédicatoire, Mulcaster donne à Élisabeth la raison du titre qu'il a adopté. Il prend les *Positions* dans le sens de *fondements* (*groundes*). Elles sont la base sur laquelle il se propose d'établir l'œuvre de longue haleine qu'il entreprend. Il y expose les principes qui le guideront à travers l'*Elementarie* et le *Grammarian*, et dont, selon lui, la connaissance est nécessaire à qui-

conque prétend enseigner. Il débute par cette déclaration qu'il a en vue, non d'étaler les vices du système scolaire en vigueur en son temps, mais de montrer comment on pourrait créer un régime excellent; et puis il aborde la première question qui lui paraît *fondamentale*, celle de l'âge où il est bon d'envoyer les enfants à l'école. Est-ce à cinq, à six, à sept ans? Est-ce plus tôt ou plus tard, qu'il convient de commencer l'instruction? Faut-il profiter de la première fraîcheur de la mémoire ou attendre l'âge de la réflexion? Les pédagogues qui se sont succédé depuis la publication de l'*Émile* sont bien divisés sur cette question. Mulcaster la résout en homme pratique. L'âge, selon lui, ne saurait être fixé; il dépend du développement du corps aussi bien que de celui de l'esprit. En général on se montre trop impatient, et on ressemble à ces gens qui, pour gagner une heure le matin, se lèvent trop tôt et n'ont ensuite pas assez de force pour travailler jusqu'à la fin de la journée. C'est avant tout aux parents de se prononcer, ils connaissent le mieux le tempérament et les dispositions de leurs enfants.

La seconde question est celle de savoir ce que les enfants apprendront d'abord, quelle sera leur instruction élémentaire avant qu'ils soient admis aux *grammar schools*, ou écoles secondaires. Quatre matières doivent en être la base : la lecture, l'écriture, le dessin et la musique instrumentale ou vocale. Le dessin est à noter dans ce curriculum élémentaire. Jusqu'ici on a fait à Rousseau l'honneur de l'idée de cultiver, dès le premier âge, la disposition des enfants à figurer aux yeux les objets par des traits; Mulcaster l'avait conçue et comprise deux cents ans avant lui. Ce qui est à remarquer encore, c'est qu'en des temps où personne ne songeait à instruire que les riches et les seuls enfants pauvres destinés aux carrières libérales, Mulcaster réclame une instruction élémentaire pour tous; il veut que tout le monde sache lire et écrire : « Si dans le long temps de toute leur jeunesse, dit-il, ils ne visent pas à plus, ils peuvent apprendre aisément ces deux choses dans leurs heures de loisir; ils le feront par des moyens extraordinaires, si les moyens ordinaires font défaut, et qu'il n'y ait point d'école à leur portée. Chaque paroisse a un ministre qui, s'il le faut, peut enseigner la lecture et l'écriture. » C'était la coutume d'apprendre à lire aux enfants en latin d'abord; elle existait encore au temps de Fénelon, qui s'en plaint dans l'*Éducation des filles*. Mulcaster trouverait naturel de commencer à lire dans la langue dans laquelle on commence à parler, et de donner le plus de soin à ce dont on a le plus besoin. Il fait d'ail-

leurs à la langue maternelle dans les études une place dont son siècle n'avait pas l'idée. Sous l'influence de Sturm, l'Europe avait fini par ne plus aspirer qu'à la connaissance du latin. Quant à la méthode à suivre pour la lecture, comme pour toute autre étude, elle doit reposer sur ce principe, qu'il faut passer du connu à l'inconnu, de ce qui va d'abord à ce qui s'ensuit. On prétend que Ratichius et Coménius, pénétrés des idées de Bacon, ont les premiers avancé cette maxime de pédagogie. Mulcaster l'avait proclamée avant eux. S'il demande la lecture et l'écriture pour tous, il veut une limite dans le nombre de ceux qui font leurs études. Il pense que l'offre de la marchandise doit répondre à la demande, sans la dépasser; en d'autres termes, que les écoles doivent fournir à l'État autant d'hommes instruits que la gestion des affaires l'exige, et pas plus. Point de déclassés surtout, ils sont inquiets et séditieux : *The same misplaced be unquiet and seditious.* Les vues de Mulcaster sont ici à la hauteur de celles de Richelieu : le grand ministre songeait à supprimer beaucoup de collèges pour prévenir les maux résultant de la coutume de pousser trop d'enfants aux études. Dans les fonds affectés aux étudiants, Mulcaster pense qu'il faut faire la part plus forte aux pauvres qui ont du talent, mais qu'il n'en faut pas exclure les riches qui travaillent. Ce serait dégrader les *livings* que de les convertir en aumône. Les collèges ne sont pas des maisons de charité; leurs revenus sont destinés à servir d'encouragement à la science et à la vertu, chez le riche comme récompense, chez le pauvre comme moyen de vivre.

La question de l'éducation publique et de l'éducation privée a rarement échappé aux écrivains qui ont touché à la pédagogie; Mulcaster n'a garde de l'oublier. Il s'adresse de préférence aux nobles, chez qui l'éducation privée était universellement préférée en Angleterre, non seulement au XVIe siècle, mais encore au XVIIe et au XVIIIe. A en croire Swift, elle finit par rendre les hautes classes incapables de servir l'État. Mulcaster signale déjà le danger aux gentilshommes de son temps. La vie de leurs fils, dit-il, doit être une vie publique; en attendant, ils les enferment comme des filles. S'ils ne peuvent se résoudre à les envoyer aux écoles tout seuls, qu'ils suivent le conseil de Quintilien, et les y fassent accompagner par un tuteur. Peut-être Locke s'inspire-t-il de cette pensée quand, après s'être prononcé pour l'éducation privée, il ajoute vaguement qu'il y aurait un moyen de s'entendre pour en combiner les avantages avec ceux de l'éducation publique.

Les jeunes Anglais avaient au temps passé, plus encore qu'aujourd'hui, l'habitude de compléter leur éducation par des voyages.

Ascham, sans les en détourner, les met en garde contre les abus auxquels ils donnent lieu, surtout en Italie; Locke les instruit sur la manière d'en retirer le plus grand profit possible. Entre les deux, Mulcaster a une opinion à lui : il trouve ces voyages inutiles. Sans oser les condamner, puisque son gouvernement les autorise, il pense que le futur fonctionnaire, au lieu d'aller se dissiper au dehors, pour rentrer en fantasque, ferait mieux d'étudier les coutumes, les lois et l'administration de son propre pays, surtout si, en améliorant le système d'éducation publique, on mettait à sa disposition tous les moyens de s'instruire chez lui.

Les *Positions* contiennent un chapitre curieux entre tous ; c'est le trente-huitième, consacré à l'éducation des filles. Les idées de l'auteur sur ce sujet dénotent beaucoup de bon sens. Il pose en principe la nécessité de l'instruction des femmes. Parmi les talents dont la nature les a douées, il relève leur aptitude à l'étude des langues. Il est du devoir des hommes de cultiver ces talents, pour avoir des compagnes dignes d'eux et des mères intelligentes pour leurs enfants. Mais le savoir des femmes serait vain et funeste s'il les détournait des devoirs qui incombent à leur sexe. Mulcaster leur apprendrait à bien lire et à écrire proprement. Il ne les enverrait ni au collège ni à l'Université, il ne leur ferait point prendre de grades. Il ferait en sorte que leur éducation fût finie, en général, à treize ou à quatorze ans. A celles qui pourraient disposer de plus de temps, il permettrait de pousser leurs études plus loin, pourvu que le but en fût utile. Il ferait pour les jeunes filles assez peu de cas du chant et de la musique, à moins qu'elles ne pussent arriver à un certain degré de perfection : *singing sweete. playing fine*; la pensée du mariage leur vient vite, et une fois qu'elles sont mères, adieu la musique. Ce qui vaut alors mieux, c'est de savoir manier l'aiguille, surveiller la cuisine, conduire un ménage, veiller à la santé des enfants qui se portent bien, et donner des soins intelligents à ceux qui sont malades. Quoiqu'il soit bon de faire instruire les jeunes filles par des femmes, le concours des hommes peut être utile; il donne au savoir plus d'assurance et d'autorité.

III

La justesse des conceptions de Mulcaster paraît surtout dans l'organisation scolaire qu'il propose, et qui semble sortie, non de la tête d'un *schoolmaster* du XVIe siècle, mais de celle d'un administrateur du XIXe.

L'installation matérielle de l'école est le premier point qu'il considère. Des collèges, qu'ils soient attachés aux Universités ou établis ailleurs, il n'a pas grand'chose à dire. Ils sont généralement bien appropriés, surtout s'ils ont des galeries couvertes pour les exercices par le mauvais temps, et des espaces ouverts pour les ébats aux beaux jours. S'ils sont défectueux en certaines parties, il ne faut pas essayer d'y faire de grandes améliorations; tels qu'ils sont, ils font en quelque sorte partie du sol qui les porte. On arrivera à une situation meilleure par les constructions nouvelles.

Les écoles élémentaires, qui ne reçoivent que les jeunes enfants, sont bonnes si les salles sont assez vastes pour la classe. Comme on n'y fait que peu d'exercices (ce soin étant laissé aux parents), il n'y est pas besoin de commodités accessoires. Leur place est dans l'intérieur des villes, pour éviter aux enfants une marche au-dessus de leurs forces.

Les écoles de grammaire exigent une installation plus compliquée; on y façonne à la fois l'esprit et le corps. Elles sont de deux sortes, selon qu'elles ont ou qu'elles n'ont point de pensionnaires. Mieux vaudrait n'y en pas recevoir. Le maître est assez absorbé par l'enseignement et les exercices corporels; s'il se charge en outre de la pension et de tout ce qui s'ensuit, il plie sous le faix et succombe. Les parents qui sont trop éloignés de l'école pour nourrir leurs enfants chez eux, peuvent les confier pour la pension à des familles qui en sont voisines. Les écoles de grammaire sont mieux placées hors des villes, dans les faubourgs, dans les champs, au milieu d'espaces libres pour les exercices et les récréations. Là où il n'y a point de pensionnaires, deux salles peuvent suffire : l'une en haut pour les études qui ne demandent que peu de place et ne peuvent s'accommoder du bruit de la cour; l'autre en bas pour l'écriture, le dessin, la musique, etc. Un préau couvert et entouré de murs est nécessaire pour les exercices corporels en cas de mauvais temps. Le maître a droit, pour lui et sa famille, à un logement convenable. Son traitement doit être en rapport avec sa position, son travail et son zèle. Des sous-maîtres en nombre suffisant le déchargent d'une partie de ses devoirs et vivent sous sa dépendance. La journée pourrait être réglée ainsi : travail intellectuel de sept à dix heures du matin et de deux à cinq heures du soir; dans la matinée, les exercices de mémoire et d'intelligence; dans la soirée, ceux de répétition et de préparation; les exercices corporels avant les repas, la satisfaction des nécessités après les repas et avant les heures d'étude. Le régime

en usage et auquel Mulcaster était sans doute soumis lui-même, lui paraît excessif. Il soutient que c'est ruiner la santé des maîtres et des élèves que de les faire travailler de six à onze heures du matin, et d'une heure jusque vers six heures du soir. Les choses, dit-il, n'iraient pas plus mal si ces heures étaient considérablement réduites, *if they were a great deale fewer*. Il ne perd pas de vue que ce qu'il demande ne s'obtiendra pas du premier coup; il compte sur le temps, le savoir-faire des maîtres et le concours des hommes de bonne volonté. Comme tout cela a pour nous un caractère d'actualité!

Une des préoccupations les plus intéressantes de Mulcaster est l'éducation et l'instruction des maîtres, tant des écoles élémentaires que des écoles de grammaire. Il n'admet pas que le premier venu soit capable d'enseigner, ni surtout que tout chacun qui sait lire et écrire se croie propre à donner aux enfants les premières connaissances. Il voudrait que les fondements fussent posés par les maîtres les plus habiles, et s'il était en son pouvoir d'agir aussi bien que de conseiller, ce sont les premières peines qu'il récompenserait le mieux. La faiblesse des études dans les écoles de grammaire tient au mauvais état des écoles élémentaires. Il faudrait des classes de peu d'élèves d'abord, pour que le maître pût s'occuper de tous; elles pourraient recevoir plus d'enfants à mesure que les études avanceraient. Du maître de grammaire Mulcaster exige une science étendue et sûre, bien supérieure à celle qu'il est appelé à communiquer à ses élèves. Pour enseigner peu il doit savoir beaucoup, il doit avoir fini ses études, et ne pas ressembler, en face de ses élèves, à un homme qui aurait besoin d'aller lui-même à l'école. Chargé d'enseigner le latin, le grec et l'hébreu, il ne serait pas à la hauteur de sa mission s'il n'était en état de comprendre parfaitement ses auteurs, de reconnaître les fautes d'impression, de relever les bévues des dictionnaires, de faire sur les textes un commentaire personnel.

Pour avoir de bons maîtres à tous les degrés, il faut d'abord bien les payer, afin qu'ils puissent se donner tout entiers à leurs fonctions, sans être réduits pour vivre à faire quelque métier accessoire. Il faut ensuite les former dans des écoles spéciales, des séminaires (*seminaries for excellent maisters*). Sans attaquer l'enseignement des Universités tel qu'il existe, Mulcaster pense qu'on pourrait l'améliorer et le rendre plus utile en y établissant la division du travail. Outre les séminaires pour les maîtres, on y créerait des collèges spéciaux pour l'enseignement des mathématiques, des langues, de la philosophie, de la théologie, du droit

et de la médecine. On formerait ainsi des hommes capables de servir l'État dans toutes les conditions et dans toutes les branches de l'administration. On réduirait le nombre des collèges, afin de concentrer sur quelques-uns les ressources trop limitées de tous; on agrandirait et on fortifierait ceux qui seraient maintenus, on y retiendrait les étudiants plus longtemps, et on ne serait plus dans la nécessité de forcer de bons esprits à voler avant d'avoir des ailes, *force good wittes to fly ear they be well feathered.*

L'idée d'études solides à tous les degrés paraît à chaque page des *Positions;* elle est une sorte d'obsession pour l'auteur, qui condamne partout la hâte et l'impatience. Il ne se lasse point d'avertir les parents du danger de faire passer leurs enfants d'un enseignement à l'autre sans préparation suffisante. S'ils les mettent à l'école de grammaire avant de leur avoir fait faire de bonnes études élémentaires, ils font d'eux des souffre-douleur et de leurs maîtres des bourreaux. De l'école de grammaire ils leur font porter leur faiblesse à l'Université (*the grammarian transporteth his weaknesse from his schoolmaister to his Universitie tutour*), et les mettent d'avance dans l'impossibilité d'y profiter des cours. L'édifice pèche par la base, il ne peut jamais être achevé.

Pour faire passer ses idées, Mulcaster fait appel à l'intervention de l'État. Cela étonnerait dans un pays d'initiative privée comme l'Angleterre, si on n'était au temps des Tudors. Ces souverains, dans leur absolutisme, avaient mis sous leur main jusqu'à l'éducation, et il faut dire qu'ils s'en occupaient. Élisabeth était dans la vingt-troisième année de son règne quand les *Positions* parurent. On y lit que depuis son avènement elle avait fondé plus d'écoles qu'il n'y en avait eu dans tout le royaume avant elle. Mulcaster lui demande son concours dans l'épître dédicatoire en lui proposant l'exemple de son père Henri VIII, qui avait introduit l'uniformité dans l'enseignement de la grammaire. Il regarde comme une des grandes incommodités dont souffrent les maîtres et les élèves, le désordre qui règne dans les méthodes et les livres de classe. Chaque *schoolmaster* enseigne à sa façon; la presse jette sur le marché une masse de produits; les libraires cherchent à en décharger leur boutique; les maîtres se laissent tromper, changent de livres et de méthodes, et bouleversent la classe; les élèves sont forcés d'oublier ce qu'ils ont appris et d'apprendre ce qu'on leur fera oublier encore; les parents s'irritent d'une dépense qui se renouvelle sans cesse. Les résulats obtenus en grammaire depuis l'ordonnance de Henri VIII sont un gage de ceux que donnerait l'uniformité dans toutes les parties de l'enseignement. On

objectera en vain que ce serait décourager les auteurs de manuels classiques; les mauvais seuls y perdraient, les bons ne pourraient qu'y gagner : leurs ouvrages ne manqueraient point de prendre la place qu'ils mériteraient, et de s'y maintenir.

Une autre incommodité que l'autorité publique pourrait faire disparaître, est l'absence de règlements scolaires. Des ordonnances (*schoole ordinaunces*) devraient être affichées en un endroit apparent de l'école, où chacun pourrait en prendre connaissance; rien n'y serait omis de ce qu'il importerait aux parents de savoir. On préviendrait ainsi bien des difficultés. Si le père, en effet, connaissait dès le début les ordres auxquels son fils doit se soumettre, il ne pourrait plus prétexter son ignorance et s'insurger en un moment de mauvaise humeur. On lui indiquerait les conditions d'admission à l'école, celles du passage d'une division à l'autre, les heures de classe et de récréation, les livres à acheter, et ainsi de suite. Il est toujours bon d'écarter toute matière de discorde entre le maître et les parents, *it shalbe very good to take away matter of jarre betwene the parentes and the maister*. Cette matière de discorde naît surtout des punitions, ce qui amène Mulcaster à en parler. Il le fait avec modération et sagesse, eu égard aux idées de son temps. Il dit bien que la verge ne doit pas être plus ménagée dans les écoles que l'épée dans la main des princes; mais il a hâte d'ajouter, se rencontrant ici avec Rollin, qu'il prend la verge dans le sens de la correction en général. Il croit à la nécessité de la punition. A ceux qui seraient d'un autre avis, il demande leur secret pour maintenir dans l'obéissance un grand nombre d'enfants réunis. Si des hommes méritent et reçoivent des châtiments, à plus forte raison des enfants doivent-ils s'y soumettre. Il ne faut toutefois en user qu'en bon état de cause. Si les parents qui logent chez eux dame verge (*ladie birchely*), apportaient autant de soin à l'examen des raisons de s'en servir qu'ils en mettent peu à celui des motifs de se trouver offensés, ils garderaient plus de mesure et agiraient avec plus d'équité. Ils recueillent le fruit de leur précipitation, et ils voient leur erreur quand le mal est fait et sans remède. Ils battent l'enfant pour lui faire apprendre plus qu'il ne peut, c'est de la frénésie; sous les apparences d'un refus d'apprendre ils cachent toutes les autres fautes, c'est de la folie. Si prompts qu'ils soient à se servir de la verge à la maison, si lents sont-ils à approuver les punitions infligées à l'école. Pour n'user de rigueur qu'à bon escient, le maître fera bien d'avoir sur sa table un catalogue des fautes scolaires, avec un nombre déterminé, mais restreint, de coups de fouet

pour chacune. Avant de passer à l'action, il tâchera d'obtenir sans violence les aveux du coupable. Mulcaster se glorifie de n'être pas de ceux qui prêchent la douceur dans leurs écrits et mettent la violence dans leurs actes; il recommande la verge pour arriver à s'en passer. « J'ai eu, dit-il, sous ma main des milliers d'enfants que je n'ai jamais battus, et qui n'en ont jamais eu besoin; mais si la verge n'avait été en vue pour les assurer d'une punition en cas de faute, ils n'auraient pas manqué de la mériter. » Il est d'ailleurs convaincu que plus fait douceur que violence : *Gentlenesse and curtesie towarde children, I do thinke it more needeful then beating.* Un bon maître a une affection paternelle, même pour les enfants les plus mauvais, et pense que l'école étant un lieu d'amendement, il doit s'y commettre des fautes.

Mulcaster a de l'école une haute opinion; il la place entre la maison paternelle et l'église, et la fait participer de la dignité de l'une et de la sainteté de l'autre : *Those three places be the greatest abodes that children have.* Il pense que l'éducation est une œuvre d'intérêt public, et il cherche à y intéresser tout le monde. Les enfants sont l'espoir de la patrie, ils en garantissent la continuité, ils en deviennent les soutiens; ils ont droit à la sollicitude de quiconque l'aime; le public est un des facteurs de leur éducation. Les parents et les maîtres feront donc bien de ne pas seulement compter sur eux-mêmes, mais de recourir à la vigilance et à l'expérience des voisins, d'avoir avec eux des rapports, des entretiens que Mulcaster appelle *conférences* — *conference betwene parentes and neighbours, conference betwene teachers and neighbours.* Il nomme *conférences* aussi les relations entre les parents et les maîtres. Il rappelle ici aux premiers ce qu'il leur a dit déjà en maint endroit, parce qu'ils sont trop portés à l'oublier, à savoir : que c'est sur eux que pèse la responsabilité de l'éducation de leurs enfants, et qu'ils ne peuvent en conscience s'en décharger sur personne. En les confiant à un maître, ils ne font que lui déléguer leur autorité; il est de leur devoir de l'éclairer sur leur caractère, de se renseigner à leur tour auprès de lui sur leurs dispositions et leurs inclinations, d'écouter ses avis et d'en faire leur profit dans l'intérêt des enfants, surtout s'il s'agit de défauts à corriger.

Des conférences non moins importantes seraient celles des maîtres entre eux, pour se communiquer leurs vues sur ce qui tient à leur profession, pour débattre sans parti pris et sans esprit de rivalité les questions d'intérêt scolaire, et opérer en commun le bien que des efforts isolés ne sauraient réaliser. Ces conférences, en levant les doutes, feraient disparaître les hésitations. Les

maîtres, éclairés les uns par les lumières des autres, verraient le chemin à suivre, ils y marcheraient d'un pas ferme, et arriveraient au but sans lenteur ni perte de temps. Ainsi la certitude prendrait la place des tâtonnements, toujours funestes en matière d'éducation et d'instruction. De la certitude naît la constance, une des qualités les plus nécessaires aux maîtres. Rien ne vaut pour eux la persévérance dans les desseins qu'ils ont conçus et dans les résolutions qu'ils ont prises. Comme cependant sur terre rien n'est immuable, il peut arriver que des besoins inattendus, des exigences nouvelles donnent lieu à des changements dans les écoles comme partout ailleurs. Par exemple, dit Mulcaster, si le bien de l'État voulait qu'on rompît avec un système d'enseignement qui, n'ayant guère que les langues pour objet, leur accorde trop de temps, et qu'on fît une place aux sciences mathématiques, il faudrait se prêter à une modification devenue nécessaire; mais on veillerait à ce que les altérations se fissent par degrés, sans rien précipiter. Les hommes sont malheureusement portés à s'en prendre à tous les maux à la fois pour tout gâter, plutôt qu'à les attaquer l'un après l'autre pour tout amender : *But yet in changes this rule would be kept, to alter by degrees, and not to rush downe at once. Howbeit the nature of men is such, as they will sooner gather a number of illes at once to corrupt, then pare any one ill by little and little with minde to amend.*

IV

Tout le monde sait combien aujourd'hui les exercices corporels sont en honneur dans les écoles d'Angleterre. Des écrivains qui font autorité en matière d'histoire de la pédagogie, ont semblé croire que l'éducation physique y était à peine prise en considération avant la publication des *Pensées* de Locke; ils doivent reconnaître leur erreur. Déjà au temps de Henri VIII Thomas Elyot, dans son *Governour*, avait longuement insisté sur la nécessité des exercices physiques. Après lui, Ascham en avait dit quelque chose dans son *Scholemaster*. C'est l'honneur de Mulcaster d'avoir indiqué et justifié mieux que tout autre les droits du corps en face de ceux de l'âme. Le tiers des *Positions* est consacré à l'éducation physique; le fameux *mens sana in corpore sano* en est, quoique formulé en d'autres termes, la pensée dominante : *A strong witte in as strong a bodie is worthy the wishing of the parentes to bring forth, of the teacher to bring up*, c'est-à-dire : « Un esprit vigoureux dans

un corps vigoureux est une chose digne des vœux des parents qui engendrent et de ceux du maître qui élève. »

Pour pénétrer les parents de l'importance de leurs devoirs vis-à-vis du corps de leurs enfants, Mulcaster s'adresse à leurs sentiments les plus élevés, à leur foi même. Dieu promet une longue vie aux enfants qui honorent leurs parents. Il est fidèle à sa promesse, mais il faut que les parents, s'ils tiennent à cet honneur, fassent de leur côté ce qui dépend d'eux pour mettre leurs enfants en état de le leur rendre longtemps. Quant aux maîtres, qu'ils considèrent combien d'hommes, remarquables par leur courage et leur science, sont morts victimes de leur faiblesse et du mépris de leur corps, au moment où leur pays mettait en eux ses plus belles espérances. Aux parents il appartient de veiller à ce que le régime alimentaire aboutisse à nourrir le corps plutôt qu'à le bourrer, et que les vêtements soient plus propres à le couvrir qu'à le charger; aux maîtres, de faire en sorte que les humeurs qui se forment par le silence et l'immobilité de la classe soient évacuées par les cris et le mouvement de la récréation.

Avant d'entrer dans le détail des exercices qu'il recommande, l'auteur pose les principes qui doivent guider les maîtres. Il procède, non en empirique, mais en physiologiste; il fonde ses considérations sur la connaissance du corps humain; sa méthode est, dans une certaine mesure, celle du docteur Lagrange. Les Anglais, qui viennent de traduire la *Physiologie des exercices du corps*, savent-ils qu'ils ont depuis trois siècles dans leur littérature un ouvrage analogue ? Parce que son système est intelligent et non routinier, il demande pour l'appliquer des hommes capables de le comprendre; en d'autres termes, il veut que les maîtres d'école soient aussi les maîtres d'exercice, et que les corps soient élevés par ceux qui élèvent les âmes. Il faut que ces maîtres sachent sur quelles parties de l'organisme doit porter l'exercice, et quelle est leur force, non seulement en elles-mêmes, mais encore au point de vue de leur action sur le corps tout entier. Ils ont à faire quelques études préalables sur les articulations, les jointures et les tendons qui exécutent les mouvements, sur le cerveau et les nerfs qui y président, sur le pouls, les poumons et le cœur qui règlent la vie, sur les canaux qui conduisent l'air et le sang, sur les passages qui servent à l'évacuation des matières inutiles ou nuisibles.

Mulcaster écarte les exercices purement athlétiques, ayant rarement vu qu'un athlète jouît d'une bonne santé ou fût un soldat courageux; il aime ceux qui rendent le corps dur, sec et fort, et il en fait deux catégories : ceux de l'intérieur, *within dores*, et

ceux de l'extérieur, *without dores*. La première comprend la parole et la lecture à haute voix, le chant, les cris, le rire, les pleurs (*weeping*), la suspension de l'haleine, la danse, la lutte, l'escrime et le jeu du sabot; la seconde, la promenade, la course, le saut, la natation, l'équitation, la chasse, le tir et le jeu de balle. Dans cette nomenclature on remarque l'absence de tout exercice aux appareils; c'est une conformité avec les théories du docteur Lagrange. Il y en a bien d'autres, notamment cette affirmation, que tout exercice, pour être bon, doit altérer la respiration, afin d'introduire le plus d'air possible dans les poumons.

Chaque exercice est l'objet d'un chapitre pour en exposer la nature et les caractères, la mesure dans laquelle il convient de le prendre pour qu'il soit salutaire, le danger qu'il y aurait à s'y livrer avec excès, et ainsi de suite. Mulcaster est humaniste, il écrit en un temps où une idée n'a cours que sous le couvert de l'antiquité classique; aussi invoque-t-il tour à tour le témoignage des anciens, Hippocrate, Platon, Aristote, Galien, Celse, Sénèque, Pline, Clément d'Alexandrie, et beaucoup d'autres. Rien n'est plus intéressant que de le suivre à travers la description des différents exercices; il les envisage à tous les points de vue. Par exemple, a promenade, qui lui est aussi chère qu'au docteur Lagrange, produit des effets différents selon que, lente, modérée, rapide, courte ou longue, elle se fait avant ou après les repas, le matin ou le soir, en été ou en hiver, de bas en haut ou de haut en bas, sur un terrain rocailleux et dur ou sur un terrain sablonneux et mou, dans une galerie couverte ou en plein air, au soleil ou à l'ombre des arbres, dans des prairies humides de rosée ou dans des bois qui retentissent du chant des oiseaux.

La partie des *Positions* qui concerne l'éducation physique serait lue avec fruit par les écrivains qui voudraient introduire chez nous quelque chose des mœurs scolaires d'Angleterre. M. Paschal Grousset et M. Pierre de Coubertin y trouveraient des renseignements historiques sur plusieurs des jeux dont ils traitent, le fameux *football*, entre autres. Cet exercice, exalté ou honni en Angleterre, a fait son entrée en France accompagné des mêmes honneurs ou chargé des mêmes malédictions. M. Pierre de Coubertin le déclare digne à tous égards d'un gentleman, M. Paschal Grousset le nomme un jeu de goujats. Au XVIe siècle on distinguait, selon que les adversaires savaient se modérer, ou s'emportaient jusqu'à se casser les jambes et se rompre les entrailles.

Mulcaster a une grande prédilection pour les exercices physiques. Cependant il n'est pas utopiste au point de vouloir les res-

susciter tels que les pratiquaient les anciens, qu'il cite à chaque page. Les Grecs et les Romains avaient plus de loisirs que nous; nos mœurs ne sont pas les mêmes que les leurs. Nous avons autre chose à faire que de manger et de digérer, de nous faire oindre avec des parfums, frictionner avec des huiles douces, gratter avec des strigiles. Nous ne pouvons pas prétendre mouler nos corps sur le modèle antique; il doit nous suffire de les rendre sains, agiles et vigoureux.

Il a paru nécessaire de donner à cette notice une certaine étendue pour faire apprécier le service qu'a rendu M. Quick à l'histoire de la littérature pédagogique en publiant les *Positions*. L'éminent écrivain prépare une édition pareille d'un autre livre, très remarquable aussi, le *Ludus literarius* de Brinsly (1612). Cette œuvre sera en quelque sorte le complément des *Positions*, en ce que l'auteur ne nous y dit pas seulement ce qui devait se faire dans les écoles, mais encore ce qui s'y faisait.

Jacques PARMENTIER,
Professeur à la Faculté des lettres de Poitiers

DU
RATTACHEMENT DES SOCIÉTÉS SAVANTES
A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les efforts qui ont été tentés depuis quinze ans pour transformer l'enseignement supérieur auront, avant la fin du siècle, produit quelques-uns des résultats désirés : la France possédera sept ou huit grandes Universités provinciales, autour desquelles graviteront pareil nombre de petites Universités. La première partie du programme de M. Duruy sera ainsi à peu près réalisée.

Le moment est peut-être venu de songer à la seconde. Dès 1868, écrivait-on récemment ici même (1), M. Duruy « rêvait de rattacher aux Facultés les Sociétés savantes pour affirmer plus nettement l'unité, la solidarité de tous les intérêts scientifiques du pays ». Le but est excellent. On pourrait toutefois en chercher d'autres : par exemple, vivifier l'une par l'autre les Facultés universitaires et les Sociétés savantes, ces deux moules modernes de l'activité scientifique ; aider la province à cette reprise d'une vie intellectuelle propre, qui est l'un des caractères de la seconde moitié de notre siècle ; par-dessus tout, donner à cette vie moins l'intensité que la qualité scientifique qui lui manque trop souvent encore.

Mais, ces fins admises, quels sont les moyens de réalisation? La réponse à cette question est le véritable objet du présent article.

Le premier moyen serait d'amener, par voie de décret ministériel, les associations savantes de chaque ressort académique à considérer le recteur comme leur organe naturel et obligé auprès du ministère de l'instruction publique dans tous les cas où elles ont à correspondre avec lui. Entre elles et les Facultés universitaires d'un même ressort académique existerait dès lors un premier lien administratif qui permettrait d'en établir d'autres. Ainsi on pour-

(1) *Le Mouvement des idées pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, par Henri Marion (*Revue de l'enseignement supérieur*, XVIII, 294).

rait songer à remettre aux recteurs la surveillance de certains intérêts communs aux Sociétés savantes et aux Facultés universitaires, tout particulièrement de ceux que représentent les bibliothèques, les archives, les musées, les laboratoires. Innovation d'une très réelle portée, puisqu'elle tendrait à faire des recteurs les grands surveillants, non seulement de l'enseignement public à ses trois degrés, mais encore de tous les services qui ressortissent actuellement au ministère de l'instruction publique.

Une conséquence de cette organisation serait d'obliger les recteurs — qui, aujourd'hui, en règle générale, ne connaissent d'autres sociétés savantes, d'autres établissements scientifiques que ceux du chef-lieu de leur circonscription, — à étendre considérablement le cercle de leurs préoccupations. Peut-être ce programme paraîtra-t-il bien vaste en lui-même et bien lourd aux épaules de maints recteurs. Pourtant ceux-ci jouissent déjà d'une considération et d'une autorité morale qui faciliteraient beaucoup leur tâche. Ils trouveraient d'ailleurs des auxiliaires tout naturels dans les doyens de chaque Faculté, en leur déléguant certaines attributions conformes à la nature de leurs études.

Quant à l'étendue du programme, elle est commandée par le sentiment, très vif en certaines provinces, de l'absence d'un pouvoir spécial, voisin et compétent, au service de tous les intérêts intellectuels. Si l'on gouverne bien de loin, on ne contrôle bien que de près. C'est une doctrine exprimée, si nous ne nous trompons, par Napoléon III ; elle n'a rien perdu de sa valeur. Or, dans l'état des choses, le ministère de l'instruction publique est, pour les matières techniques, le seul contrôleur des établissements scientifiques. Pour les matières administratives, ce sont les pouvoirs locaux, préfets et maires. Mais qui ne sait que ceux-ci se désintéressent trop souvent de cette partie de leurs attributions, sollicités qu'ils sont par d'autres services d'une importance moins discutable pour eux ? Ne serait-ce pas remédier à ces inconvénients que de transporter la surveillance des établissements scientifiques de chaque province, non point à des inspecteurs généraux qui apparaissent de loin en loin, mais à des fonctionnaires qui résident et qui, mieux que les magistrats de l'ordre administratif, sont pénétrés de l'importance des intérêts intellectuels ?

Il importe, pour être bien compris, de préciser la nature des attributions qui pourraient être dévolues à ces hauts représentants du ministère de l'instruction publique.

Leur rôle, en ce qui concerne les Sociétés savantes, serait celui d'une influence purement morale, comme il convient à l'égard de

sociétés libres (1) : intéresser celles-ci à l'enseignement des professeurs qui instituent des recherches sur la région; inversement associer aux travaux des sociétés les savants de profession pour réduire l'influence néfaste des amateurs; s'efforcer d'introduire l'esprit scientifique partout où règne le chauvinisme de province et d'église; provoquer la formation d'associations nouvelles, tout au moins le développement de celles qui existent, dans la mesure réclamée par les besoins locaux; fonder, dans les villes où il n'y a point de Facultés, des chaires répondant à des besoins spéciaux, telles que chaires de chimie industrielle, de droit commercial, de notariat, d'histoire provinciale, etc.

A l'égard des établissements scientifiques, le recteur veillerait à l'observance des règlements, si outrageusement violés parfois; à la rédaction des catalogues et des inventaires, totalement abandonnée dans quelques villes. Il organiserait l'échange des livres, des manuscrits et des périodiques qui, aujourd'hui, dans l'étroite mesure où il se pratique, se fait pour plus de retards par l'intermédiaire du ministère. Il écouterait les doléances du public, les transmettrait aux pouvoirs locaux et appuierait auprès de ceux-ci toutes les demandes d'amélioration qu'il y aurait lieu de présenter.

En ce qui touche aux travaux scientifiques et historiques, le recteur pousserait à la publication des dictionnaires et répertoires départementaux prescrits par le ministère, mais abandonnés partout à la seule bonne volonté des Sociétés savantes et des travailleurs isolés. Il provoquerait la publication des recueils de textes historiques, si indispensables aux progrès des études; il encouragerait la rédaction des monographies cantonales et des histoires provinciales. Les revues régionales qui se sont fondées en ces dernières années (*Annales de l'Est, Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux, Annales de l'enseignement supérieur de Grenoble, Annales du Midi*) pourraient devenir, par l'entremise des recteurs, les organes de grandes enquêtes régionales sur certains points à déterminer.

A ces attributions indispensables le ministère, en se plaçant à divers points de vue, en ajouterait sans doute bien d'autres. Mais la réforme administrative une fois opérée, on ne serait encore qu'à mi-chemin du but à atteindre, car l'on n'aurait guère ratta-

(1) Nous relevons dans un ouvrage récent (*l'Allemagne depuis Leibnitz*, par M. Lévy-Bruhl, p. 23) une singulière preuve de confiance donnée à la fin du XVIIe siècle aux associations savantes : « Leibnitz, nous est-il dit, n'espère rien des Universités dont les défauts lui paraissent sans doute incurables. Il voudrait plutôt fonder des sociétés savantes où l'esprit de la science et de la philosophie modernes se manifesterait par des découvertes de toute sorte... »

ché les Sociétés savantes à l'enseignement supérieur que d'une manière toute formelle. Après la réforme par le pouvoir central, il faudrait donc qu'il se produisît dans le corps universitaire — si dédaigneux en province (et souvent avec raison) de tout ce qui se fait en dehors de lui — un changement d'esprit dont nous allons indiquer les conditions de succès.

Ce changement d'esprit ne peut guère se provoquer par voie d'autorité. Mais si, comme on peut l'espérer, il se produit spontanément, par suite d'une vue claire des intérêts de la science, il aura besoin, pour aboutir, de l'appui du ministère de l'instruction publique. Le changement, la petite révolution que nous appelons, consisterait en ce que chaque Université, grande ou petite, affichât hautement l'ambition de prendre le gouvernement intellectuel d'une ou plusieurs provinces. Sans développer ici cette idée (1), nous ferons pourtant remarquer que les Universités provinciales joueraient ainsi, à très juste titre, dans l'élaboration de la science, le rôle prépondérant qu'y ont joué les parlementaires et le clergé aux trois derniers siècles, les sociétés savantes dans le nôtre (2).

Mais pour les trente ou trente-deux provinces qui existaient en 1789, il n'y avait, en 1870, que seize ressorts académiques. Il en résulte que la moitié de ces anciennes provinces ne sauraient trouver sur leur propre territoire le centre universitaire qu'il leur faut. Le problème est donc de rechercher dans quel ordre il conviendrait d'appareiller les provinces déshéritées avec les provinces plus favorisées, l'ordre actuel étant reconnu ne plus répondre aux besoins existants. Ce nouvel ordre, déterminé par une rigoureuse constatation des affinités historiques et des intérêts actuels, conduirait nécessairement à remanier les circonscriptions académiques établies en 1854 sur un principe assez différent. Mesure grave, à

(1) Nous nous tenons, de parti pris, dans la question administrative jusqu'à la fin de l'article.

(2) Bien que constituées par départements, beaucoup de ces sociétés étendent leurs recherches à la totalité de leurs provinces : Société historique de Provence Société des archives de la Saintonge, Société historique du Périgord, Société historique de Gascogne, Société des bibliophiles de Guyenne, Société des bibliophiles languedociens, Société archéologique de Touraine, Société des bibliophiles bretons, Société archéologique et historique de l'Orléanais, Société d'archéologie lorraine, Société académique du Nivernais, Comité flamand de France, Société des antiquaires de Morinie, Société d'émulation de l'Auvergne, Société des bibliophiles de Béarn, Société archéologique du Maine, Académie des sciences de Savoie, Société des antiquaires de Normandie, Société de l'histoire de Normandie, Société des antiquaires de Picardie, Société littéraire, artistique et archéologique de la Vendée, Société des archives historiques du Poitou, Société archéologique et historique du Limousin.

laquelle le ministère de l'instruction publique ne se résoudra pas sans avoir, au préalable, recueilli sur place l'avis des intéressés. Nous nous permettrons d'aller au-devant de cette enquête, non pour parler au nom de tous, mais pour montrer la nécessité d'un remaniement de ce genre et pour rappeler les traditions de l'histoire, en ce qui touche une province que nous avons la prétention de connaître quelque peu dans son passé comme dans son présent.

Le Limousin (car c'est de lui qu'il va s'agir) s'est définitivement démembré au XIVe siècle en Marche et Limousin, répartis depuis 1790 entre les départements de la Haute-Vienne, de la Creuse et de la Corrèze (1). De 1808 à 1848 ces trois départements, ressortissant à la Cour d'appel de Limoges, formaient aussi une seule et même circonscription académique qui eut, pendant quelques années (1808-1814), sa Faculté des lettres à Limoges. Le gouvernement de 1848 brisa cette unité d'une façon fâcheuse et un décret de juin 1854 rattacha définitivement les départements de la Creuse et de la Corrèze à l'académie de Clermont, celui de la Haute-Vienne à l'académie de Poitiers. Cette organisation subsiste encore aujourd'hui. A qui donc de Poitiers ou de Clermont le ministère de l'instruction publique attribuera-t-il la direction intellectuelle des trois départements formés de l'ancien Limousin? Ou, si l'on aime mieux, qui de Poitiers ou de Clermont sera le mieux fondé à réclamer cet honneur? Grand embarras, car on ne peut répartir cette direction entre deux académies sans détruire l'unité d'inspiration aussi nécessaire en cette matière qu'en toute autre. On pourrait, il est vrai, songer au rétablissement de l'ancienne académie de Limoges et réclamer, comme on l'a entendu demander naguère, la fondation d'une Université limousine au petit pied. Mais nous ne croyons ni au succès ni même à la possibilité de cette fondation, et nous préférons dire les raisons qui, dans la question que nous avons posée, militent en faveur de Clermont.

Deux des départements limousins appartenant déjà au ressort académique de Clermont, c'est une première raison pour y rattacher le troisième. Le trouble administratif en serait moins profond, et l'équilibre serait établi entre l'académie de Poitiers qui, actuellement, embrasse huit départements, et celle de Clermont, qui n'en comprend que six. Sans parler des considérations d'ordre

La Haute-Vienne correspond au Haut-Limousin et à la Basse-Marche, la Creuse à la Haute-Marche et au pays de Combraille, la Corrèze au Bas-Limousie et à la Xaintrie. Nous ne tenons point compte des enclaves poitevines et auvergnates qui se sont formées à partir du XIVe siècle sur le territoire de l'ancien Limousin, non plus que des cantons de Confolens et de Nontron passés l'un à la Charente, l'autre à la Dordogne depuis 1790.

géographique, économique et historique qui militent dans le même sens, le rattachement que l'on propose aurait pour résultat de fortifier mutuellement, au point de vue universitaire, l'Auvergne et le Limousin, et de créer au centre de la France, si appauvri intellectuellement, un foyer d'études et de recherches distinct de celui de l'Ouest qui est à Poitiers, et de celui de l'Est qui est à Lyon. Il rendrait pratique pour notre région « l'unité, la solidarité des intérêts scientifiques », et permettrait de tenter, dans les meilleures conditions de succès, cette union de l'enseignement supérieur et des sociétés savantes, dont il a été parlé au début de cet article.

Appliqués à d'autres parties du territoire français, les mêmes principes d'organisation produiraient sans doute les mêmes effets. Ils en produiraient peut-être de plus grands encore. Sans vouloir prophétiser, on peut bien affirmer que le jour où les savants se sentiront à l'aise en province, ils songeront moins à émigrer à Paris. Dans les humiliantes conditions que l'on rappelait ici même tout dernièrement (1), quelques-uns se sont fait, à force d'énergie, de travail et de sacrifices personnels, une assez belle place dans le monde de la science; il suffit de citer les noms de Caumont, de Germain, de Th.-Henri Martin, de Demolombe, de Michel Nicolas, de Colani, de Mabille, du docteur Leudet, de Tamizey de Larroque, de d'Arbois de Jubainville, d'Ulysse Chevalier. Que ne peut-on espérer de leurs successeurs, s'ils sont soutenus par une meilleure organisation et pourvus des instruments de travail qui ont manqué jusqu'ici! Il nous semble déjà voir renaître, pour le plus grand profit de l'esprit français, quelques-unes de ces originalités provinciales qui, aux yeux de l'historien, donnent tant de prix à la France du XVIe siècle.

Alfred LEROUX.

(1. Voy. au tome XVIIIe de la *Revue*, p. 587, *les Études historiques en France*, par M. G. Monod.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

PARIS

Conseil général des Facultés. — Le Conseil, dans sa séance du 24 novembre, a d'abord reçu communication des documents envoyés de l'étranger (communication qui a donné l'occasion de rendre témoignage à l'activité des corps savants de Buenos-Ayres) et d'une demande d'échanges faite par la nouvelle Université de Californie.

Le président a communiqué les chiffres des dispenses de droits d'inscription accordées par le ministre : droit, 205; médecine, 130; sciences, 8; lettres, 10; pharmacie, 65. MM. Brouardel au nom de la Faculté de médecine, Darboux et Himly au nom des Facultés des sciences et des lettres, ont fait savoir que le nombre des dispenses accordées était inférieur au nombre des demandes légitimes qu'ils avaient déjà reçues et ont demandé que l'excédent des dispenses non utilisées par les autres établissements fût reporté sur leurs Facultés. — Le Conseil a chargé le doyen de la Faculté de droit de préparer un rapport sur les dispenses des droits d'inscription attribuées par la loi aux boursiers d'études; il s'agit des cas non spécifiés par la loi : quelques-uns viennent d'être résolus par la réponse du Ministre au recteur de l'Académie de Paris, mais il reste encore des cas non prévus (boursiers de fondations privées, droit des étudiants d'une Faculté à s'inscrire dans une autre).

Le président a fait connaître ensuite les mesures prises pour assurer l'éducation pédagogique des étudiants et des boursiers des Facultés des lettres et des sciences. Dans une réunion formée des deux doyens et de quatre professeurs de la Faculté des lettres, il a été décidé que M. Marion, professeur de pédagogie, ferait une douzaine de conférences de pédagogie générale, obligatoires pour tous les boursiers d'agrégation de 1re année et ouvertes à tous les autres étudiants : ces conférences porteraient sur les conditions générales de l'éducation et sur la législation scolaire en vigueur. A la suite de ces conférences, vers le mois de février, les étudiants seraient répartis dans les lycées et mis sous la tutelle des professeurs les plus disposés à se charger de les former. Après les congés de Pâques des conférences spéciales seraient faites aux étudiants dans chaque branche sur la façon de diriger un exercice et de corriger un devoir; on a désigné les professeurs qui se chargeraient des sept branches suivantes : grec, français, philosophie, histoire, mathématiques, physique et chimie, sciences naturelles.

Le Conseil a reçu le budget des dépenses pour le personnel des bibliothèques des Facultés. Les chiffres pour 1891 sont restés exactement les mêmes que pour 1890. Le président a constaté que les res-

sources sont exactement suffisantes, et ne le seront plus quand les services auront reçu les extensions projetées.

Le président a fait remarquer à cette occasion que l'opinion se montrait plus favorable aux établissements d'enseignement supérieur. Le budget a été voté presque sans changement : les crédits pour les bourses des Facultés des lettres et des sciences qu'on avait cru très menacées n'ont été réduits que de 10 000 francs, et la discussion a montré que l'institution des bourses était regardée comme avantageuse. La comparaison entre les boursiers et les maîtres d'études a prouvé que le recrutement des maîtres d'études est meilleur qu'autrefois. On commence aussi à comprendre que les crédits affectés au matériel sont devenus insuffisants depuis les reconstructions et les agrandissements. Au cours des débats, la Chambre s'est montrée disposée à donner satisfaction aux besoins des Facultés de médecine et de sciences. Pour développer cette disposition favorable, le président recommande de réaliser les économies possibles et d'empêcher les dépenses inutiles; il attire l'attention sur les dépenses de chauffage et d'eau. Le doyen de la Faculté des Sciences a promis de veiller à maintenir l'économie.

A cette occasion, le Conseil a parlé des difficultés du chauffage. M. Brouardel, qui a étudié, conformément au vœu du Conseil, les moyens de réduire les espaces à chauffer dans la Faculté de medecine, a déclaré qu'après avoir visité les bâtiments avec l'architecte, il a constaté qu'on ne pouvait les couper en hauteur par un plafond. Il ne restait donc qu'à chercher le procédé de chauffage le plus économique. M. Brouardel s'est adressé à deux Compagnies de chemins de fer : il a appris qu'elles ont renoncé au chauffage au calorifère; les Facultés n'auraient pas avantage à l'employer, puisque le charbon leur revient plus cher qu'aux Compagnies. M. Brouardel regrette que les règlements de finances s'opposent au procédé de donner le chauffage des Facultés en adjudication. Le doyen de la Faculté des sciences, M. Darboux a fait observer qu'on ne se sert pas de toutes les salles à la fois : on réaliserait une économie en dressant l'état des salles nécessaires pour chaque jour et en traitant avec un entrepreneur qui s'engagerait à maintenir la température à un degré déterminé. M. Beudant a insisté sur les inconvénients du calorifère, qui consomme toujours autant de combustible et qu'on ne peut régler suivant les besoins. M. Milne-Edvards a proposé d'avoir plusieurs calorifères; on en allumerait un nombre proportionné à la chaleur qu'on voudrait obtenir. Le président a terminé la discussion en invitant les doyens à étudier la question avec soin : les propositions fondées sur les résultats d'une enquête auront plus de chance d'aboutir, quand on verra qu'elles correspondent à des besoins irréductibles.

Le Conseil s'est prononcé sur une demande résultant de l'application d'une peine disciplinaire. Puis il a examiné la question de la bourse Pelrin vacante par le fait que le titulaire est appelé au service militaire. Il a décidé de consulter les héritiers du fondateur sur l'interprétation de la clause qui exige cinq ans de résidence à Paris de la famille de l'étudiant.

Étudiants. — L'Association des étudiants de Paris vient de publier en souvenir des fêtes de l'Exposition, une brochure de luxe (1), intitulée :

(1) Typographie G. Chamerot, in-4.

Les fêtes de l'Université de Paris en 1889. C'est le récit détaillé de toutes les solennités et réjouissances universitaires données à Paris entre le 2 et le 12 août 1889, avec le texte des adresses envoyées par les étudiants français et étrangers à leurs camarades de Paris.

Le numéro de l'*Université de Paris* de juin-novembre contient un récit détaillé des fêtes du centenaire de l'Université de Montpellier, des fêtes d'étudiants de l'Université de Leyde (23-28 juin) et de la réception faite par les étudiants de Nancy à leurs camarades à l'occasion des fêtes de Jeanne d'Arc. Il reproduit les passages essentiels de la conférence du capitaine Binger sur le Soudan.

RENNES

Faculté des lettres. — Il vient de se produire à Rennes un fait qui mérite d'être signalé, car il semble indiquer dans cette ville l'existence d'un centre de culture historique.

M. de la Borderie, membre de l'Institut, l'érudit éminent connu de tout le monde savant par ses travaux sur la Bretagne, vient d'ouvrir à la Faculté un cours libre d'*histoire de la Bretagne*. Le cours de cette année, consacré aux « grandes divisions de l'histoire bretonne », servira d'introduction aux études plus limitées et plus détaillées que M. de la Borderie compte prendre pour sujet de ses cours dans les années suivantes.

La leçon d'ouverture a eu lieu le 4 décembre. 500 auditeurs environ y assistaient; on avait rarement vu, dans une ville de l'Ouest, un public aussi nombreux, attiré par une curiosité purement scientifique.

Si l'on rapproche de cet acte d'initiative intelligente, couronné d'un si grand succès, les manifestations d'esprit scientifique données par les cours de M. Loth sur la langue et la littérature celtiques, et de M. A. Dupuy sur l'histoire de la Bretagne aux XVIIe et XVIIIe siècles, on est amené à conclure que la Faculté des lettres de Rennes est sur le point de devenir un véritable séminaire historique, destiné à faire avancer rapidement l'histoire de la Bretagne.

BERLIN

Université. — Le nouveau bâtiment de l'Université est à peu près terminé. On y a déjà fait un essai de l'éclairage électrique; toutes les salles de cours sont éclairées par des lampes à incandescence, seuls les corridors et le vestibule sont éclairés par des lampes à arc. Le chauffage est fait par l'air chaud. Tous les bureaux seront installés dans l'aile droite; l'administration sera en face de l'Opéra.

Les rapports annuels des établissements annexés à l'Université montrent une grande activité dans le travail des étudiants; dans presque tous les séminaires il y a eu plus de demandes que de places.

Dans la Faculté de théologie les exercices d'histoire religieuse, depuis l'arrivée de Harnack à Berlin, ont attiré un si grand nombre d'étudiants qu'on a dû créer une double section. — Il a fallu aussi dédoubler le séminaire d'homilétique et catéchétique qui sert à donner aux futurs pasteurs l'instruction professionnelle.

Dans la Faculté de droit les directeurs du séminaire juridique, Hinschius, Pernice et Eck sont satisfaits de l'application montrée par les étudiants; ils se plaignent seulement que les exercices soient regardés

plus souvent comme une préparation à l'examen de référendaire que comme « initiation à des recherches scientifiques personnelles », suivant la formule du règlement. — Le séminaire de sciences politiques, dirigé par Schmoller, reçoit surtout des travailleurs, allemands ou étrangers, qui ont déjà terminé leurs études. Il y avait cette année dans le nombre 2 privat-docents, 1 assesseur, plusieurs docteurs en histoire, 1 archiviste, 1 docteur japonais, un rédacteur norvégien, un économiste russe, un grand propriétaire de Galicie. Le directeur se plaint qu'il soit impossible de donner à tous les étudiants une même préparation, comme à Strasbourg où il enseignait précédemment.

Dans la Faculté de médecine, l'institut d'anatomie descriptive est encombré ; le cours du professeur Waldeyer était suivi par 438 étudiants, les exercices préparatoires étaient fréquentés par 628 étudiants, le personnel enseignant se composait seulement du professeur, de 2 prosecteurs et de 7 préparateurs. — Le séminaire anatomo-pathologique de Virchow ne dispose pas de locaux suffisants.

Dans la Faculté de philosophie l'institut géographique fondé depuis 3 ans seulement a été très fréquenté, même par des explorateurs.

L'Académie de Berlin a distribué pour l'avancement des études scientifiques un certain nombre de subventions : 3000 marks au docteur Mœller, assesseur forestier, pour un voyage dans le Brésil méridional destiné à l'étude de la flore mycologique ; — 500 marks à M. Linck, privat-docent à Strasbourg, pour des études géologiques en Valteline, — 1 000 marks à M. Hamann, privat-docent à Göttingue, pour continuer ses recherches sur les echynorynques ; — 1 000 marks à M. Bauch, professeur au gymnase de Breslau, pour ses recherches sur l'histoire de l'humanisme allemand.

Le gouvernement russe a accordé une somme de 23 000 roubles à répartir entre 12 étudiants russes de l'Université de Berlin qui doivent suivre les cours et les exercices de droit romain.

Le musée botanique a acquis deux grandes collections privées : la collection de nymphéacées du professeur Caspary de Kœnigsberg et l'herbier du directeur du jardin botanique Engel. La collection Caspary, mise en vente à la suite du décès de Caspary en 1889, se compose de plantes, de dessins et de livres, elle a été acquise grâce au concours du consul Krug qui a fourni la plus grande partie de la somme. L'herbier d'Engel comprend 30 000 espèces, surtout de plantes exotiques.

La bibliothèque de l'Université est soumise désormais à un nouveau règlement qui fixe ses rapports avec la Bibliothèque royale de Berlin. D'après ce règlement, le directeur général de la Bibliothèque royale a le droit de demander en tout temps au directeur de la bibliothèque universitaire des renseignements sur l'état du matériel et l'administration ; mais il n'a pas le droit d'intervenir directement dans l'administration. Les deux bibliothèques doivent mutuellement se prêter les livres qui manquent à l'une d'elles, de façon que les particuliers qui ont droit au prêt des livres puissent recevoir ceux qu'ils demandent par l'entremise de la bibliothèque à laquelle ils s'adressent. — Dans la bibliothèque de l'Université, outre la salle de lecture, il sera créé une bibliothèque manuelle d'un accès facile aux lecteurs. Comme il a été dit dans notre précédente chronique (1) le prêt a été restreint au per-

(1) V. la *Revue* du 15 novembre.

sonnel enseignant et aux étudiants : cette restriction ne s'étend pas aux livres qui manquent dans la Bibliothèque royale. Le prêt hors de Berlin est restreint, en principe, aux personnes qui habitent la province de Brandebourg.

La statistiques des prêts de livres de la bibliothèque de l'Université accuse une diminution de cette année sur la précédente. On n'a prêté au dehors que 19483 ouvrages, en 29 238 volumes, au lieu de 24 585 ouvrages, en 32 802 volumes. Il n'a été communiqué dans la salle de lecture que 2 907 ouvrages en 5 662 volumes, au lieu de 4 116 ouvrages en 6 612 volumes. La diminution est due surtout aux mesures prises pour réserver la bibliothèque aux étudiants. On a constaté que 14 p. 100 seulement des étudiants font usage de la bibliothèque. La salle de lecture a été ouverte pendant 280 jours et a reçu 15 667 lecteurs.

La bibliothèque a acquis 2 388 ouvrages, en 3 916 volumes et 4 084 ouvrages provenant de l'échange universitaire. Il a été reçu en don 1 120 volumes. Le récolement opéré sur l'ordre du ministre a constaté la présence de 137 792 volumes reliés, 53 373 brochures universitaires non reliées et environ 3 000 programmes de gymnase. La partie la mieux fournie est l'histoire, avec 28 535 volumes; la médecine est représentée par 17 674, le droit par 15 159, la langue et littérature allemandes par 11 790. On a compté 447 journaux politiques.

Les étudiants de Berlin ont donné, en l'honneur du 90e anniversaire du comte de Moltke, une grande réunion solennelle; le comité avait mis au concours entre tous les étudiants des Universités allemandes une chanson de fête pour la circonstance.

HALLE

Université. — Le ministre a fait savoir officiellement aux étudiants en médecine que le nombre des candidats à l'examen de médecine qui ont terminé leurs études à Pâques s'étant beaucoup accru dans les dernières années, il a dû s'entendre avec le chancelier de l'Empire et qu'ils ont pris ensemble les dispositions suivantes :

Les étudiants qui, sans interruption de leurs études régulières, ont terminé à Pâques, seront admis à subir l'examen en été à condition de faire leur demande avant le 1er avril, si la Faculté de médecine déclare que l'épreuve peut être terminée dans le courant de l'été. Dans tous les autres cas on ne sera admis à subir l'examen qu'après une autorisation spéciale du chancelier de l'Empire fondée sur des motifs exceptionnels. Ne seront pas considérés comme motifs suffisants le défaut de ressources pécuniaires, sauf en cas de besoin constaté officiellement, ni la longueur du temps d'études, ni la possibilité de trouver sur-le-champ un poste ou une occupation pratique, ni l'obligation du service militaire, ni les convenances ou les intérêts des familles.

ERLANGEN

Étudiants. — L'Union chorale académique a été suspendue par le Sénat de l'Université pour avoir exclu un de ses membres sur le seul motif qu'il n'avait pas payé sa cotisation.

TUBINGUE

Université. — Le nombre des cours faits à l'Université s'est élevé

dans le semestre d'été de 1890 à 187, au lieu de 173 dans le semestre de 1888-89.

Il a été reçu, en 1889 dans toute l'année 69 docteurs : droit 1, — médecine 19, — philosophie 30, — sciences naturelles 12, — sciences politiques 7.

La nouvelle clinique gynécologique est ouverte cette année. C'est un bâtiment qui s'élève sur la hauteur au-dessus de la ville, dans le voisinage des cliniques de médecine et de chirurgie. L'édifice est en style Renaissance, la base en grès rouge, la façade en briques jaunes, le haut en grès gris. A l'étage inférieur sont les machines pour le chauffage à la vapeur, les ventilateurs, les fours à désinfection, les machines à vapeur pour la lessive et la cuisine, les logements du personnel des machines. Les trois étages sont occupés par les appartements des médecins et du personnel infirmier, les salles d'attente, les amphithéâtres de cours, les salles de malades pour 110 personnes divisées en deux services (accouchement, maladies gynécologiques), avec salles spéciales pour les syphilitiques. Les salles ont des murs passés en couleurs claires et faciles à laver. Les salles d'opération et d'accouchement sont organisées de façon à pouvoir être entièrement lavées par des jets d'eau désinfectante. Un ascenseur permet de transporter les malades à tous les étages. On a pris des précautions spéciales contre l'incendie ; tous les planchers sont en poutres de fer avec des voûtes en ciment, les escaliers sont entièrement en fer et en pierre. Le logement du directeur est relié à l'hôpital par une galerie ; le pavillon d'isolement est bâti à l'écart. Des fenêtres de la clinique la vue s'étend sur le jardin botanique et sur les montagnes du Jura Souabe. La construction a été achevée en deux ans, elle a coûté 670 000 marks, dont 40 000 pour l'aménagement intérieur.

DARMSTADT

École technique supérieure. — Le nombre des étudiants dans le semestre d'été de 1890 s'est élevé à 339, dont 178 Hessois, 98 Prussiens, 42 Allemands, 21 étrangers. Le chiffre se répartit ainsi, par ordre d'études : Architectes, 48 étudiants, 2 auditeurs. — Ingénieurs, 46 étudiants, 3 auditeurs. — Constructeurs de machines, 67 étudiants, 4 auditeurs. — Chimistes, 54 étudiants, 5 auditeurs. — Sciences naturelles et mathématiques, 27 étudiants, 6 auditeurs. — Electriciens, 97 étudiants.

Le nombre des étudiants s'est accru dans une telle mesure que les bâtiments sont devenus tout à fait insuffisants. Le gouvernement du grand-duché de Hesse a obtenu des États le vote d'une somme de 315 000 marks. La ville de Darmstadt a promis une somme de 80 000 francs pour l'acquisition des terrains à la condition qu'on choisirait un emplacement suffisant pour contenir plus tard tous les bâtiments de l'École.

FRIBOURG

Université. Le programme paru à l'occasion du 63e anniversaire du grand-duc de Bade commence par un hommage au grand-duc Frédéric, le « prince de la paix ». Il contient un mémoire d'histoire artistique sur la chapelle de l'Université dans la cathédrale de Fribourg, accompagné de planches qui reproduisent les tableaux d'autel de Holbein, les peintures, les vitraux et quatre des épitaphes conservées.

ALLEMAGNE

Les étudiants des Universités allemandes. — Les 21 Universités de l'Empire se classent dans l'ordre suivant au point de vue du chiffre des étudiants :

3 au-dessus de 3 000 : Berlin, 4 781 ; Munich, 3 551 ; Leipzig, 3 177.

2 de 1 500 à 1 700 : Halle, 1 626; Wurzbourg, 1 612.

4 au-dessus de 1 200 : Bonn, 1 424; Tubingue, 1 422; Breslau, 1 308; Fribourg, 1 254.

2 au-dessus de 1 000 : Heidelberg, 1 098; Erlangen, 1 006.

4 de 800 à 1 000 : Marbourg, 941 ; Gœttingue, 928; Strasbourg, 902; Greifswald, 878; Kœnigsberg, 782.

3 de 500 à 800 : Iéna, 656; Kiel, 634; Giessen, 590.

2 au-dessous de 500 : Munster (académie), 396; Rostock, 360.

On remarquera l'écart entre les chiffres d'étudiants des 3 premières Universités et le chiffre de celles qui suivent. Des Universités de plus de 3 000 étudiants on tombe sans transition aux chiffres de 1 600 à 1 700.

Excepté Gœttingue, Kœnigsberg et Iéna, toutes les Universités sont beaucoup plus fréquentées qu'autrefois. Les proportions entre les Universités se sont en général maintenues; cependant l'accroissement a été plus grand dans les Universités de l'Allemagne du Sud restées plus en retard; il est surtout marqué à Munich (où le chiffre a plus que doublé), à Erlangen et à Fribourg.

Au point de vue des études, les Facultés les plus fréquentées sont la médecine à Wurzburg et à Kiel (où la moitié sont des étudiants en médecine), la théologie à Halle. Les Facultés de médecine et de droit les plus considérables sont celles de Munich et de Berlin, la Faculté de philosophie la plus fréquentée est celle de Berlin.

Voici comment les étudiants se répartissent dans les 3 grandes Universités :

Berlin théol.,	698;	droit, 1 135;	médecine 1 184,	philos., 1 664.
Munich —	150;	— 1 497;	— 1 381,	— 530.
Leipzig —	577;	— 936;	— 894,	— 770.

Les traitements des professeurs prussiens. — Les traitements moyens pour l'année 1889-90 ont été les suivants :

Pour les professeurs ordinaires :

Berlin 7 411 marks, Bonn 5 987, Gœttingue 5 619, Halle 5 392, Breslau 5 179, Kœnigsberg 5 086, Marbourg 4 900, Greifswald 4 813, Kiel 4 812, Munster 4 377.

Pour les professeurs extraordinaires :

Berlin 2 644, Kiel 2 550, Marburg 2 473, Kœnigsberg 2 467, Bonn 2 411, Breslau 2 405, Greifswald 2 349, Munster 2 295, Halle 2 254, Gœttingue 2182.

La moyenne est très différente suivant la Faculté. Elle est, pour les professeurs ordinaires, de 6 043 marks en droit, 5 718 en théologie évangélique, 5 568 en philosophie, 5 301 en médecine, 4 168 en théologie catholique. — Pour les extraordinaires, de 2 781 en théologie évangélique, 2 496 en philosophie, 2 300 en droit, 2 267 en théologie catholique, 2 176 en médecine. La moyenne est à Berlin 7 746 marks en droit, 7 525 en philosophie, 7 500 en théologie, 6 743 en médecine. Les maximums

sont à Gœttingue 12 600, à Berlin 12 000. Les honoraires des étudiants ne sont pas compris dans ces chiffres.

Les vacances universitaires. — Les plaintes deviennent de plus en plus vives en Allemagne sur les inconvénients du régime traditionnel des vacances des Universités, qui fait un semestre d'hiver de 5 mois et un semestre d'été de 3 seulement.

Un professeur d'Erlangen, M. Holder a proposé dans les *Preussische Jahrbucher* le système suivant : l'année scolaire commencerait au 1er octobre et finirait au 15 juillet; elle serait divisée en trimestres, non plus en semestres, et les trimestres seraient d'égale longueur : 1° du 1er octobre au 21 décembre (Noël); 2° du 21 janvier au 22 mars (Pâques); 3° du 25 avril au 14 juillet. Les vacances seraient de 2 semaines à Noël, de 4 et demi à Pâques. Le total des vacances resterait fixé à 17 et demi (dont 11 pour les grandes vacances), au lieu de 22 à 23 qui est souvent aujourd'hui le chiffre réel.

Les professeurs de la Faculté de droit de Berlin ont décidé, de leur côté, de s'entendre pour mettre un terme au régime des vacances indéfinies; ils ont tous convenu de commencer leurs cours le 23 octobre.

AUTRICHE

Les projets de réforme des Universités. — Le ministre de l'instruction, le baron de Gautsch, qui a déjà signalé son activité par plusieurs mesures de réglementation, prépare un projet de transformation des vacances. La division en semestre d'hiver et d'été serait conservée; mais le semestre d'hiver, au lieu de durer jusqu'à Pâques (ce qui réduit parfois le semestre d'été à moins de 3 mois), finirait avec les jours gras : les vacances de Pâques seraient beaucoup abrégées. Les grandes vacances seraient réduites à 2 mois. Le régime des Universités deviendrait semblable à celui de l'enseignement secondaire.

HONGRIE

La réforme du régime universitaire. — Le régime allemand de la rétribution (*Collegiengeld*) payée par les étudiants aux professeurs vient d'être supprimé dans les deux Universités hongroises de Budapest et de Klausenbourg par le nouveau ministre de l'instruction, le comte Csaky. Depuis longtemps ce système est attaqué, même en pays allemand; on lui reproche de répartir les profits d'une manière très injuste entre les professeurs, puisque le nombre de leurs étudiants dépend beaucoup moins de leur façon d'enseigner que de la matière qu'ils enseignent; les professeurs de chirurgie, d'anatomie, de droit civil, d'histoire d'Autriche (cette histoire est obligatoire à certains examens), sont beaucoup plus favorisés que les professeurs de langues orientales. En outre l'argent des étudiants se porte sur les professeurs qui siègent dans les jurys d'examen.

L'institution a paru trop difficile à réformer, le ministre a préféré l'abolir. Le *Collegiengeld* payé aux professeurs a été remplacé par un *Schulgeld* fixe; désormais tout étudiant paiera 30 florins par semestre, tout auditeur de 10 à 15. La moitié de cette somme sera versée à l'État, qui l'emploiera à augmenter le traitement des professeurs ordinaires, l'autre moitié sera répartie entre les privat-docent et les professeurs extraordinaires non rétribués, au prorata du nombre de leurs cours.

Cette réforme portera le traitement des professeurs ordinaires à 2 500 florins (1) par an, celui des professeurs extraordinaires à 1 500; sans compter le « supplément d'activité » de 500 florins, l'indemnité de logement de 400 florins (300 pour les professeurs extraordinaires). En outre les professeurs ordinaires ont droit, au bout de 5 ans, à une augmentation de 315 florins, qui se produit 2 fois; les professeurs extraordinaires ont droit tous les 5 ans à une augmentation de 200 florins qui se produit 5 fois. Le traitement d'un professeur ordinaire au bout de 10 ans s'élève ainsi, tout compris, à 4 030 florins; celui d'un professeur extraordinaire, au bout de 25 ans, peut atteindre 3 000 florins.

Cette mesure paraît au correspondant viennois des *Akademische Monatshefte* une atteinte à *la liberté académique, une dégradation des Universités, un procédé « à la hussarde »*.

DORPAT

Université. — Le nombre des étudiants, pour le 2e semestre de 1890, s'élève à 1 812 (au lieu de 1 748 dans le premier semestre). Ce chiffre se répartit ainsi :

Au point de vue de l'origine :

Livonie 648, Courlande 319, Esthonie 144, Russie 597 (dont 91 de Pétersbourg), Pologne 97, étranger 7.

Au point de vue des études :

Théologie 284, droit 160, médecine 884, pharmacie 148, histoire et philologie 148, sciences 188.

Le nombre des étudiants en médecine s'est accru; il était, dans le dernier semestre de 1890, de 820 en médecine, 124 en pharmacie. Mais la Faculté de droit a perdu 13 étudiants; la section de philologie et histoire en a perdu 36. — Cette diminution est due à la réorganisation des tribunaux dans les provinces baltiques et à la russification des gymnases qui rend la carrière de professeur d'enseignement secondaire plus difficilement accessible aux étudiants de religion luthérienne et de langue allemande.

D'après le nouveau règlement d'examens de la Faculté de droit, l'étudiant est obligé de suivre pour ses études un des plans approuvés par la Faculté; il ne peut s'en écarter qu'avec une autorisation spéciale du doyen. Il est tenu de suivre chaque semestre les cours et les conférences prescrits et doit justifier de son assiduité par des certificats signés des professeurs. Il doit subir des examens de fin d'année après les 2e et 4e semestres et une épreuve écrite après le 6e; faute de passer l'examen dans les 6 semestres à dater du commencement des études, il est exclu de l'Université. L'étudiant qui a été refusé à l'examen ne peut se représenter qu'au bout d'un semestre.

Les épreuves portent sur les matières suivantes : Encyclopédie et philosophie du droit. — Histoire du droit russe. — Histoire du droit romain. Droit public russe. — Économie politique et statistique. — Institutes de droit romain. La Faculté, sauf l'approbation du ministre, répartit ces épreuves entre les deux parties de l'examen.

Les épreuves ont lieu pendant huit jours, au commencement et à la

(1) Le florin vaut légalement 2 fr. 50; au cours actuel du papier il ne représente guère plus de 2 francs en monnaie française.

fin de chaque semestre, devant des commissions spéciales formées par le ministre.

Les appréciations sont exprimées par des notes de 0 à 5. Il faut, pour être admis, une moyenne de 3 et demi et pas d'épreuve au-dessous de 3. Le sujet de l'épreuve écrite subie à la fin du 6e semestre est donnée par la commission, le travail peut être remis au bout d'un semestre. Il faut avant la fin du 4e semestre passer un examen de langue russe. Les sujets russes de religion orthodoxe doivent en outre passer un examen de religion.

Ce régime, qui se rapproche de l'ancien régime de nos Facultés de droit, paraît aux étudiants allemands des provinces baltiques une innovation très rigoureuse et très contraire à la tradition de liberté dans les études qui a fait l'originalité et la force des Universités allemandes.

On annonce une réglementation du même genre dans les autres Facultés pour les rendre plus conformes au système des Universités russes. La Faculté d'histoire et philologie serait divisée en deux cours : un cours général commun, obligatoire pour tous les étudiants, comprenant le grec, le latin, l'histoire ancienne, la logique, l'histoire de la philosophie; un cours spécial divisé en trois sections. De même, dans la Faculté de physique et mathématique, tous les enseignements seraient groupés en deux sections.

Quant à la Faculté de théologie luthérienne, la réorganisation dont il était question depuis quelques années n'a pas été commencée; mais on a parlé de transférer la Faculté loin des provinces baltiques dans l'intérieur de la Russie, pour la soustraire aux influences « germaniques et séparatistes » et donner aux pasteurs luthériens une éducation conforme aux intérêts de l'État russe.

PÉTERSBOURG

Université. — Des exercices pratiques de droit public ont été organisés par le privat-docent de droit public Sweschwikow. — Les élèves du professeur Redkin ont fait une souscription pour fonder une bourse destinée à un étudiant en droit. Cette bourse resterait au titulaire pendant trois ans après l'achèvement de ses études, de façon à lui permettre de préparer sa thèse de doctorat.

Académie de médecine. — Les médecins russes ont ouvert une souscription pour élever un monument à l'anatomiste W. Gruber qui a enseigné pendant quatre ans à l'Académie de médecine et a formé 6 000 médecins.

D'après le nouveau règlement, les examens de pharmacie sont rétablis à l'Académie de médecine; ils durent toute l'année et doivent être subis en langue russe; les droits perçus sont destinés à couvrir les frais des préparations. On n'a pas rétabli les cours de pharmacie.

VARSOVIE

Université. — Le ministre a fait savoir que le gouvernement a accordé 400 000 roubles pour la construction d'une bibliothèque suffisante pour contenir un million de volumes.

Le chiffre des étudiants pendant l'année 1889-90 a été de 1 164, ainsi répartis : médecine 572, droit 386, physique et mathématique 143, philologie et histoire 53, pharmacie 108.

978 étudiants se sont présentés aux examens d'État, 698 ont été admis.

212 étudiants ont reçu la dispense de la rétribution universitaire. Il a été distribué 20 bourses d'État (de 350 roubles), 14 bourses d'Universités (formant en tout 2 800 roubles), et 164 bourses de fondations privées (d'un total de 24 450 roubles).

51 israélites ont demandé à être inscrits; on n'en a laissé entrer que 21, en exécution du règlement qui défend de laisser monter le chiffre des étudiants israélites à plus de 10 p. 100 du chiffre total.

UPSAL

Université. — Une délégation d'étudiants d'Upsal a fait une démarche auprès du chef de l'état-major suédois pour demander la création d'un enseignement militaire dans les Universités. Les cours porteraient sur l'organisation et l'administration de l'armée, l'histoire militaire, la stratégie d'une guerre défensive en Suède. Il serait fait de 15 à 20 leçons par an par des professeurs des écoles de guerre, du génie, d'artillerie. Le chef de l'état-major a approuvé cette idée, et un projet doit être présenté au roi.

ROUMANIE

Étudiants. — Le 11e Congrès des étudiants des Universités roumaines de Bukarest et de Jassy a eu lieu cette année dans la ville de Bottuschany qui avait été, suivant l'usage, désignée par le sort. 500 étudiants y assistaient, la réunion a duré trois jours. Le 3e jour on a inauguré le monument du poète Eminescu; puis les assistants se sont rassemblés pour délibérer. Alors a été présentée une pétition signée de 150 étudiants pour demander l'admission des étudiants juifs dans le Congrès. Les anti-sémites ont protesté avec vivacité par des cris et des coups, quelqu'un a arraché la pétition des mains du président qui s'est décidé à lever la séance avant qu'aucune décision eût été prise.

Le soir, les étudiants se sont réunis pour un banquet d'adieu qui a duré jusqu'à minuit; personne n'a osé faire de discours ni porter de toast, la soirée s'est passée avec calme. Mais on a raconté qu'au sortir du banquet les anti-sémites avaient cassé les vitres des maisons des juifs; quelques-uns seraient même entrés dans les maisons (c'était la veille d'une fête juive), auraient emporté les cierges et brûlé les livres de prières; puis ils auraient forcé les serviteurs de la synagogue à danser devant eux des danses juives. Ces scènes auraient duré jusqu'au départ du train de minuit qui a emmené les étudiants. Les anti-sémites, disait-on, n'étaient pas des étudiants roumains, mais des Russes, des Polonais, des Grecs et des Bulgares.

Ces récits ont été démentis et les excès réduits à quelques vitres cassées; il n'est pas sûr même que les auteurs du dégât ne soient pas des habitants de la ville.

ZURICH

Université. — L'Association universitaire de Zurich a, dans les cinq ans de son existence, donné près de 9 000 fr. à l'Université. Ces fonds ont été répartis comme il suit : séminaires, 2 000 fr.; Institut physiologique, 2 000; voyages d'études, 2 500; Institut anatomique, 400; Insti-

tut hygiénique, 1,500; collection Roth, 400. L'Association compte 340 membres, dont 119 professeurs, 39 fonctionnaires, 66 médecins, 39 ecclésiastiques, 35 commerçants ou industriels. On estime qu'il faudrait au moins un nombre triple de membres pour répondre aux besoins; une somme de 95 000 fr. serait dès maintenant nécessaire pour les Instituts ophtalmologique et policlinique et pour l'aménagement de l'Institut hygiénique.

BERNE

Université. — La Faculté de philosophie a envoyé une circulaire pour avertir qu'un certain Ganting, de Berne, en résidence à Vienne, d'où il s'est enfui au commencement de 1890, à la suite de plusieurs escroqueries, fabrique de faux diplômes de docteur en philosophie au moyen d'un sceau dérobé à l'Université de Berne. Deux de ces diplômes falsifiés ont été détruits ; il en reste d'autres en circulation: la Faculté met en garde contre ces pièces frauduleuses et rappelle que le diplôme de docteur n'a jamais pu être obtenu qu'à Berne par un examen subi devant la Faculté.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LA COMMISSION POUR LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN PRUSSE

L'empereur d'Allemagne qui, depuis son avènement, n'a cessé de montrer, en même temps qu'un sentiment très vif de son droit dynastique, le souci, très louable, de ses devoirs royaux, n'a pas cru devoir se désintéresser des questions d'éducation, qui tiennent le premier rang parmi les problèmes sociaux à l'ordre du jour. Pénétré de l'idée que l'organisation actuelle est vicieuse, que les anciens errements monastiques qui se sont plus ou moins perpétués dans tous les pays, loin de répondre aux besoins actuels de la société, constituent un véritable danger pour les jeunes générations, qu'il importe de réorganiser l'éducation dans les établissements de haute culture sur des bases nouvelles, de la rendre plus nationale et plus moderne dans son esprit, plus libre dans ses méthodes, plus virile dans ses exercices, plus pratique dans ses enseignements, plus féconde dans ses résultats, a réuni une grande commission, non pas seulement composée de pédagogues et d'hommes du métier, mais aussi de dignitaires de l'Église, de membres du Parlement, de publicistes, de hauts fonctionnaires, de savants et d'industriels, sous la présidence du ministre de l'instruction publique et des cultes, M. de Gossler. Non content de prendre cette initiative, il a tenu à assister, le jeudi 4 décembre, à la séance d'ouverture de cette assemblée, et à faire connaître publiquement ses vues et ses projets. Debout, la main gauche appuyée sur la poignée de l'épée, les yeux fixés de temps à autre sur le cahier de notes qu'il avait préparées, dans une allocution qui n'a pas duré moins d'une demi-heure, il a exposé son programme d'un ton décidé, convaincu et, par moments, chaleureux. Nous reproduisons, en même temps que la liste des membres de la commission et que le questionnaire soumis à l'Assemblée, le texte intégral de ce discours (1). C'est un événement, à notre avis, d'une sérieuse portée; mais il ne faut peut-être pas en escompter trop vite les effets. Ce n'est pas en un jour et sans des efforts répétés qu'il sera possible de triompher de préjugés invétérés et de porter la main à un régime d'études que la grande majorité du personnel enseignant considère comme un privilège séculaire et comme une sorte de patrimoine privé.

On peut cependant prévoir quelques-unes des réformes immédiates qui sortiront des travaux de la commission; par exemple la suppression de la composition latine, une diminution des heures de classe consacrées aux langues anciennes; et, en général, une certaine réduction de travail à l'école et hors de l'école, la simplification des examens de sortie et sans doute aussi un certain nombre de mesures destinées à améliorer l'hygiène scolaire et à donner une impulsion nouvelle aux exercices physiques. Ces réformes, on le voit, se rapprochent assez de celles qui ont été réalisées chez nous l'an dernier et aussi, en ce qui concerne le plan d'études, des innovations introduites ou proposées naguère par

(1) Nos journaux politiques n'ont, en général, reproduit que la première partie de ce discours, et pour cette partie même, la traduction n'est pas, en quelques passages, tout à fait complète.

M. Jules Ferry, mais déjà compromises, en grande partie, par des remaniements successifs.

L'institution des Realgymnases sera-t-elle condamnée par la commission ? C'est un point douteux et sur lequel il est impossible de formuler des prévisions certaines. Nous inclinerions plutôt pour la négative, et, à la vérité, une aussi grave mesure ne pourrait se justifier qu'au cas où l'enseignement moderne aurait été, au préalable, fortement organisé dans les gymnases. Si nous avons bien compris la pensée de l'empereur, c'est en effet ce dernier but qu'il poursuit, et nous l'en félicitons pour notre part : une seule catégorie de collèges classiques mais où les langues anciennes ne seraient pas prépondérantes, et, à côté, des écoles réales d'un enseignement plus ou moins élevé, créées à peu près sur le type de nos écoles primaires supérieures. Ce système, que nous avons toujours préconisé, est très différent de celui qui consisterait à créer deux catégories de lycées classiques, les uns voués aux études désintéressées et à la littérature ancienne; les autres spécialement consacrés aux sciences, aux langues vivantes et à l'enseignement moderne et pratique. Une telle conception, la pire de toutes, était peut-être bonne il y a un siècle, à l'époque de la création des premières Realschulen; mais elle ne répond plus, à aucun égard, à l'esprit de notre temps et aux besoins de notre société.

Remarquons enfin que la réforme projetée ne vise, quant à présent, que la Prusse. Les quelques membres non prussiens qui font partie de la commission n'y représentent pas leurs gouvernements. L'organisation scolaire est restée, en Allemagne, une institution propre à chaque État, et si, sur certaines questions, comme la valeur attachée aux diplômes scolaires pour l'accès aux carrières libérales et au volontariat d'un an, des règles uniformes ont été établies pour l'empire tout entier, ce n'est qu'à la suite d'un échange des vues entre les divers gouvernements et d'un accord de tous les États intéressés. E. D.-B.

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION POUR LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN PRUSSE

Dr Albrecht, conseiller scolaire supérieur, conseiller intime de gouvernement à Strasbourg (Alsace);

Dr Bertram, conseiller scolaire municipal, à Berlin;

Dr von Bodelschwingh, pasteur à Bielefeld;

Dr Deiters, conseiller scolaire provincial à Koblenz;

Comte Douglas, propriétaire de mines et membre de la Chambre des députés à Berlin;

Dr Eitner, directeur de gymnase à Görlitz;

Professeur Ende, conseiller intime de gouvernement à Berlin;

Dr Fiedler, directeur de Realschule de première catégorie à Breslau;

Dr Frick, directeur des Instituts de la fondation Francke à Halle;

Dr Frommel, prédicateur de la cour, aumônier militaire à Berlin;

Dr Frohwein, propriétaire de fabrique à Elberfeld;

Dr Görring à Berlin;

Dr Graf, conseiller intime du service de santé, président de la Société allemande des médecins à Elberfeld;

Dr Guszfeldt, professeur libre, chef d'escadron de la réserve des hussards de la garde à Berlin;

Dr Hartwig, directeur de gymnase, professeur à Francfort-sur-le-Mein;

Dr v. Helmholtz, professeur ordinaire à l'Université de Berlin, président de l'Institut de physique à Charlottenburg;

Dr baron de Heeremann, conseiller de gouvernement à Munster;

Dr Hinzpeter, conseiller supérieur intime de gouvernement à Bielefeld;

Dr Holzmüller, directeur de l'école professionnelle à Hagen;

Hornemann, professeur de lycée à Hanovre;

Dr Jaeger, directeur royal de gymnase à Cologne;

Kaselowsky, directeur de société par actions pour construction de machines, conseiller de commerce à Berlin;

Dr Klix, conseiller intime de gouvernement et conseiller scolaire provincial à Berlin;

Dr Koch, conseiller intime, professeur de médecine à Berlin (a décliné, à cause de ses occupations urgentes);

Kopp, principe-évêque de Breslau;

Dr Kropatscheck, professeur et membre du Reichstag et de la Chambre des députés à Berlin;

Dr Kruse, conseiller intime royal et conseiller scolaire à Dantzig;

Dr Matthias, directeur de Realgymnase à Dusseldorf;

Dr Mosler, chanoine et professeur à Trèves;

Dr Paulsen, professeur extraordinaire à l'Université de Berlin;

Dr Paehler, directeur royal de gymnase à Wiesbaden;

Dr Schauenburg, directeur de Realgymnase à Krefeld;

V. Schenckendorff, conseiller de direction des télégraphes et membre de la Chambre des députés à Görlitz;

Dr Schiller, directeur du gymnase du grand-duché de Hesse, professeur et conseiller supérieur des écoles à Giessen;

Dr Schlee, directeur royal de Realgymnase à Altona;

Dr Schottmüller, conseiller intime de gouvernement et professeur à Berlin;

Dr Schrader, curateur royal de l'Université, conseiller intime supérieur de gouvernement à Halle;

Dr Schulze, directeur royal de gymnase à Berlin;

Dr Tobler, professeur ordinaire, recteur à l'Université de Berlin;

Uhlhorn, abbé à Loccum, conseiller supérieur royal de consistoire à Hanovre;

Dr Uhlig, directeur de gymnase du grand-duché de Baden, à Heidelberg;

Dr Volkmann, recteur de l'école de Pforta;

Dr Virchow, professeur ordinaire à l'Université de Berlin, conseiller intime de médecine;

Dr Zeller, conseiller intime de gouvernement, professeur ordinaire à l'Université de Berlin.

QUESTIONNAIRE SOUMIS A LA COMMISSION

1° Faut-il conserver les diverses catégories d'écoles secondaires existantes dans leur isolement actuel, ou serait-il bon d'établir un lien entre les gymnases et Realgymnases, d'une part, entre les Realgymnases et les Realschulen supérieures, d'autre part?

2° Est-il possible d'organiser une base commune d'enseignement pour ces trois catégories d'écoles (gymnases, Realgymnases, Realschulen de première catégorie sans latin), ou du moins pour deux d'entre elles, et,

en cas de solution affirmative, pourrait-on prolonger jusqu'à l'*Untersecunda* exclusivement l'unité de programmes qui existe actuellement dans les classes inférieures des gymnases et des Realgymnases, de façon à introduire à partir de l'*Untersecunda* le programme des Realschulen supérieures (lien entre les Realgymnases et les gymnases), ou pourrait-on reculer jusqu'à l'*Untertertia* l'étude du latin dans les Realgymnases de façon à faire servir au besoin les trois classes sans latin comme le degré inférieur d'une Burgerschule (lien des Realgymnases avec les écoles bourgeoises supérieures)?

3° Est-il bon de réduire, dans le plan d'études des gymnases, le nombre d'heures consacrées aux langues anciennes, de façon à introduire dans les classes inférieures l'enseignement de l'anglais comme matière facultative et le dessin comme matière obligatoire au delà de la *Quarta?* Pourrait-on faire concorder cette réduction des heures consacrées aux langues anciennes avec la suppression de la composition latine et des exercices écrits de grec, dans la *Prima?*

4° Est-il bon de maintenir les dispositions du plan de 1882 qui renforcent l'étude du latin dans les Realgymnases, ou ne faudrait-il pas réduire cet enseignement, principalement par une diminution des heures qui lui sont consacrées dans les classes inférieures?

5° Serait-il bon : d'une part, dans les localités où il ne se trouve que des gymnases ou des Realgymnases, d'introduire dans les trois classes inférieures, selon les besoins locaux, à la place du latin, un enseignement plus approfondi de la langue allemande et d'une langue étrangère moderne; d'autre part, dans les localités où il n'existe que des écoles secondaires sans latin, d'introduire dans les trois classes inférieures, eu égard aux besoins locaux, l'enseignement du latin?

Serait-il bon également de ramener à un cours de 6 classes les établissements à 7 degrés (Progymnases, Realprogymnases, Realschulen).

Ou d'établir entre le plan d'études des Realschulen et celui des écoles bourgeoises supérieures assez de concordance pour faciliter, sans préjudice des différences de méthodes et de la durée des études, le passage aux Realschulen de première catégorie?

6° Serait-il bon, dans les établissements à neuf années d'études, d'établir un système qui permette aux élèves qui embrassent de bonne heure une carrière de terminer leurs cours après six années?

7° Y a-t-il lieu, dans l'intérêt des bonnes études, d'établir de nouvelles règles relatives au chiffre maximum d'élèves dans chaque classe, au maximum de classes et d'élèves dans l'établissement tout entier, à la répartition des élèves de *tertia* ou de *secunda* en deux sections par année d'études et au nombre d'heures d'enseignement obligatoire pour les maîtres.

8° Dans quelle mesure serait-il possible, même avec la réduction des heures de classe, et grâce à des méthodes intensives d'enseignement, de concentrer à l'école même, principalement dans les classes inférieures, le travail le plus important de la classe?

9° Comment serait-il possible de renforcer l'enseignement de la gymnastique qui se donne actuellement pendant deux heures par semaine et presque toujours à un très grand nombre d'enfants à la fois et, d'une façon générale, quelles mesures faut-il prendre pour développer dans les écoles secondaires l'éducation physique?

10° Y a-t-il lieu de suppprimer l'examen de maturité; ou du moins peut-on le simplifier, et de quelle manière?

11° Quelles modifications faut-il introduire dans le régime actuel pour la préparation scientifique des futurs professeurs des écoles secondaires?

12° Par quels moyens les établissements publics d'instruction peuvent-ils concourir avec les familles à l'éducation morale de la jeunesse confiée à leurs soins?

13° Quelles réformes convient-il d'établir en ce qui concerne les privilèges attachés aux diverses catégories d'établissements d'instruction secondaire pour l'accès aux diverses carrières : *a*, qu'il s'agisse des établissements à neuf années d'études; *b*, ou des écoles bourgeoises supérieures.

14° Dans le cas ou, par suite des résolutions adoptées, l'admission au volontariat d'un an serait obtenue dans les écoles bourgeoises supérieures après un laps d'études moindre que dans les autres écoles secondaires, et ou d'autres avantages seraient accordés aux Burgerschulen, il faut prévoir que le besoin de ces écoles se fera davantage sentir. Quelles mesures prendre pour répondre à ce nouvel état de choses? (Lien à établir entre les Burgerschulen et les hautes écoles, transformation d'une partie de ces dernières, ou création de nouvelles écoles bourgeoises entretenues par l'État ou par les municipalités.)

DISCOURS DE L'EMPEREUR GUILLAUME

Messieurs,

Je me suis proposé de vous adresser quelques mots, parce qu'il m'importe que vous sachiez nettement ce que je pense de la question qui vous est soumise. Il est certain que beaucoup de choses viendront en discussion sans pouvoir être décidées, et je crois qu'aussi plusieurs points resteront dans l'obscurité; c'est pourquoi j'ai cru bon de ne pas vous laisser dans le doute relativement à mes opinions sur ce sujet.

D'abord, je voudrais remarquer avant toute chose qu'il ne s'agit pas ici d'une question scolaire politique, mais exclusivement de mesures techniques et pédagogiques, que nous avons à prendre pour élever notre grandissante jeunesse de façon à répondre aux nécessités présentes de la situation qu'occupe notre patrie dans le monde, et aussi pour la mettre à la hauteur des exigences de la vie. Et ici, je voudrais immédiatement faire une remarque.

J'aurais été très satisfait, si nous n'avions pas dénommé ces examens, ces discussions du mot français *Schulenquête*, mais du nom allemand *Schulfrage*. *Frage* est le vieux mot allemand qui désigne les recherches préliminaires, et ce que nous abordons est plus ou moins une recherche préliminaire. Servons-nous donc simplement du mot de *Schulfrage*.

J'ai parcouru le sommaire des questions qui vous sont soumises au nombre de quatorze, et je crains qu'elles ne puissent vous entrainer à délimiter ce débat dans des contours trop rigides, ce que je regretterais profondément. L'important est que le problème soit saisi dans son esprit et qu'on ne se laisse pas arrêter par des questions de pure forme. J'ai posé de mon côté quelques questions dont le texte va vous être distribué, et j'espère que vous voudrez bien leur prêter votre attention. D'abord l'hygiène scolaire (en dehors de la gymnastique), une question qui mérite un sérieux examen. Puis la réduction des matières d'enseignement (examiner ce qui peut être retranché), ensuite le programme de chaque enseignement particulier et sa méthode; la simplification des examens; les moyens de diminuer à l'avenir le surmenage? les instruments de contrôle, pour le cas où l'œuvre arriverait à bien; enfin la revision à confier, d'une façon permanente ou dans des circonstances exceptionnelles, à diverses autorités.

Messieurs, toutes ces questions sont arrivées peu à peu à leur complet dé-

veloppement, vous êtes en présence d'un problème dont la solution, dans la forme excellente et achevée que vous saurez, j'en suis convaincu, lui donner, sera comme un fruit mûr offert par vous à la nation.

Je n'aurais peut-être pas eu besoin de lancer l'ordre de cabinet que M. le ministre a eu précédemment la bonté de rappeler, si l'école avait été sur le vrai terrain qu'elle devrait occuper. Je voudrais d'abord faire remarquer que, s'il m'arrive de me montrer sévère, cela ne concernera personne directement, mais bien le système, la situation générale. Si l'école avait fait ce qu'on est en droit d'attendre d'elle (et je puis vous parler en connaissance de cause, car j'ai été au gymnase et je sais comment les choses s'y passent), elle aurait dû avant tout engager elle-même le duel avec la démocratie socialiste. Le corps enseignant aurait dû tout entier attaquer sérieusement la question et instruire la génération naissante de telle façon que les jeunes gens qui sont de mon âge, c'est-à-dire aux environs de trente ans, seraient déjà les instruments tout prêts avec lesquels j'aurais pu travailler dans l'État, afin de me rendre plus vite maître du mouvement. Mais il n'en a pas été ainsi. La dernière période où notre école ait été productive pour notre vie patriotique et pour notre développement a été dans les années 1864, 1866, 1870. A ce moment, les écoles prussiennes, les collèges enseignants prussiens étaient dépositaires de l'idée d'unité qui était prêchée partout. Quiconque sortait de l'École pour faire son volontariat ou entrer dans la vie active, était unanime sur ce point : l'empire allemand serait de nouveau restauré et l'Alsace-Lorraine reconquise.

Depuis 1871, le mouvement s'est arrêté.

L'empire est fait; nous avons ce que nous voulions obtenir et par cela même les choses en sont restées où elles étaient. L'école devrait maintenant, appuyée sur cette nouvelle base bien établie, diriger la jeunesse et lui faire comprendre que la nouvelle forme existante de l'État est là pour être conservée. A cet égard, on n'a rien fait, et bien que l'Empire n'existe que depuis peu de temps, certaines tendances centrifuges se sont développées. C'est ce que je puis certes juger exactement, car je suis placé en haut et toutes les questions de ce genre arrivent jusqu'à moi.

Cet état de choses provient de l'éducation de la jeunesse; où est le mal? Il existe certainement en plusieurs points. Le point fondamental est que, depuis 1870, les philologues ont siégé en *beati possidentes* dans les gymnases, et qu'ils ont principalement porté leur attention sur la matière de l'enseignement, sur la question d'apprendre et de savoir, mais non sur la formation du caractère et sur les besoins de la vie présente. Vous, monsieur le conseiller intime Hinzpeter, je vous demande pardon, vous êtes un philologue enthousiaste; mais il n'en est pas moins vrai qu'à mon point de vue les choses en sont arrivées à un tel point qu'il n'y a plus moyen de continuer ainsi.

On accorde beaucoup moins d'importance à ce que l'élève peut donner qu'à ce qu'il sait. C'est ce qui se voit aux connaissances qu'on exige aux examens.

On part du principe que l'écolier doit savoir le plus possible de toutes choses; que cela convienne à la vie ou non, c'est une question secondaire. Lorsqu'on s'entretient là-dessus avec un homme compétent et qu'on essaye de lui faire comprendre que le jeune homme doit cependant jusqu'à un certain point être élevé pratiquement pour la vie et ses exigences, l'homme compétent répond toujours que cela n'est pas la mission de l'école, que l'essentiel est la gymnastique intellectuelle et que, si cette gymnastique de l'esprit est convenablement faite, le jeune homme sera en état de faire tout ce qui est nécessaire dans la vie. Je crois qu'on ne peut plus agir d'après ces principes. Quand je m'attaque au régime des écoles et principalement des gymnases, je sais fort bien que dans beaucoup de sphères on me considère comme un adversaire fanatique du gymnase et qu'on a invoqué mon nom en faveur d'autres catégories d'écoles. Messieurs, ce point de vue n'est pas exact.

Celui qui a été lui-même au collège et qui a regardé derrière les coulisses, celui-là sait où cela cloche. *Ce qui manque surtout c'est une base nationale.* Il

aut que nous prenions l'allemand pour base de l'enseignement; nous devons élever des jeunes Allemands et non des jeunes Grecs et Romains. Il faut que nous abandonnions la base, qui a existé durant des siècles, de l'ancienne éducation monastique du moyen âge, où le latin était enseigné avec un peu de grec. Cela ne peut plus nous servir de règle. Il faut que nous prenions l'allemand comme base. La composition allemande doit être le point central autour duquel tout gravite. Lorsque quelqu'un fournit à l'examen de sortie une composition allemande où il n'y a rien à reprendre, on peut apprécier le degré de culture intellectuelle du jeune homme et juger s'il vaut quelque chose ou non.

Messieurs, on objecte et on dit que la composition latine est aussi très importante, la composition latine est excellente pour façonner l'homme à l'étude d'une langue étrangère, et que sais-je encore?

Oui, Messieurs, j'ai fait jadis moi-même de tout cela. Comment donc se fait une telle composition latine? J'ai vu souvent qu'un jeune homme avait, par exemple, une note n° 4 « satisfaisante » pour la composition allemande, et n° 2 pour la composition latine. Au lieu de félicitations, il avait mérité une punition, car il est évident qu'il n'avait pas fait sa composition latine d'une façon correcte et sans aide. De toutes les compositions latines que nous avons écrites, les uns et les autres, il n' y en a pas une sur douze qui n'ait été faite par des moyens auxiliaires. De pareilles compositions étaient notées comme bonnes. C'était là la composition latine! Mais lorsqu'au gymnase nous devions faire une composition sur *Minna de Barnhelm*, nous obtenions à peine la note passable. C'est pourquoi je dis : A bas la composition latine! elle nous gêne, et avec elle nous perdons le temps que l'on devrait consacrer à l'allemand.

De même je désirerais voir l'élément national plus développé chez nous en ce qui concerne l'histoire, la géographie et nos vieilles légendes; commençons d'abord par chez nous, par connaître notre maison, c'est seulement lorsque nous connaîtrons les différents salons et les chambres qui y sont, que nous pourrons aller au musée et examiner ce qui s'y trouve. Mais avant tout il faut que nous sachions l'histoire de notre patrie.

Du temps où je fréquentais le collège, le Grand Électeur n'était qu'une apparition nébuleuse; la guerre de Sept ans était presque en dehors du programme tracé et l'histoire finissait à la fin du siècle dernier, avec la Révolution française. Les guerres d'émancipation, qui sont la période la plus importante pour tout jeune Allemand, n'étaient pas étudiées; et ce n'est que grâce à des cours complémentaires très intéressants faits par M. Hinzpeter que j'ai été, Dieu merci, en mesure d'apprendre ces choses. Mais c'est là précisément le *punctum saliens :* pourquoi donc nos jeunes gens sont-ils induits en erreur? pourquoi fait-on tant de plans confus qui visent à réformer la société tout entière? pourquoi critique-t-on tant notre gouvernement et s'en rapporte-t-on tant à l'étranger? Parce que les jeunes gens ne savent pas comment notre nation s'est développée et parce qu'ils ignorent que les origines de notre situation actuelle datent de l'époque de la Révolution française. C'est pourquoi j'ai l'intime conviction que si nous exposons clairement aux jeunes gens ces traits fondamentaux, ce passage de la Révolution française dans le XIXe siècle, ils jugeront autrement les questions du temps présent. Ils seront alors en état de chercher à l'Université dans des leçons plus approfondies à étendre et à fortifier leurs connaissances.

Si j'en arrive aux occupations de nos jeunes gens, je constate qu'il est absolument nécessaire que nous réduisions le nombre des heures de travail. M. le conseiller intime Hinzpeter se rappellera que c'est du temps où j'étais au lycée de Cassel que se fit entendre le premier cri de protestation des parents et des familles contre un état de choses intolérable.

A la suite de ces réclamations, le gouvernement ordonna une enquête; nous fûmes obligés de remettre chaque matin à notre directeur un billet indiquant le nombre d'heures dont nous avions eu besoin à la maison pour faire les devoirs indiqués pour le jour suivant.

Eh bien, Messieurs, il fut établi — M. le conseiller intime Hinzpeter pouvait surveiller mon travail — que les travaux à la maison nous prenaient cinq heures et demie, six heures et demie et jusqu'à sept heures. C'était du moins le cas pour ceux qui se préparaient à l'examen de sortie.

Ajoutez encore six heures de classes, deux heures de repas, et vous pourrez calculer ce qu'on avait de temps de reste. Si je n'avais pas eu l'occasion de monter à cheval et de me mouvoir encore un peu en liberté, je n'aurais pas su ce qui se passait autour de moi dans le monde. Ce sont là des efforts auxquels la jeunesse ne peut tenir à la longue. D'après moi, il faut remédier d'une façon décisive à cet état de choses.

Messieurs, il n'est pas possible de tendre davantage l'arc, et on ne peut même pas le laisser aussi tendu. Nous avons déjà franchi la limite extrême.

Les écoles — je veux parler des gymnases — ont dépassé ce qui est humainement possible et ont, à mon avis, produit une trop forte surproduction de gens instruits, plus que la nation n'en peut supporter et plus que les individus eux-mêmes ne peuvent supporter. En cela, le mot du prince Bismarck, le prolétariat des bacheliers, est exact. La plupart de ceux qu'on appelle les « candidats de la faim », principalement MM. les journalistes, sont des élèves de gymnases déclassés; c'est là un danger pour nous. Cet excès, qui maintenant déjà est trop grand, fait ressembler notre patrie à un champ trop arrosé qui ne peut plus supporter d'irrigation. C'est pourquoi je n'autoriserai plus l'ouverture de gymnase dont on ne pourra me prouver entièrement la raison d'être et la nécessité. Nous en avons déjà assez.

Maintenant, posons-nous cette question : comment répondre le mieux aux *desiderata* concernant l'éducation classique et l'éducation réale, ainsi que les conditions nécessaires au volontariat d'un an? J'estime que la question se résout simplement ainsi : gymnases classiques avec éducation classique; puis une autre espèce d'écoles avec enseignement réal,—mais plus de *realgymnases*. Le réalgymnase est un système bâtard; on n'y trouve qu'une éducation bâtarde qui fait que ceux qui l'ont reçue ne réussissent à rien qu'à moitié pendant toute leur vie.

Les directeurs de gymnases se plaignent à bon droit de la surcharge produite par cette quantité d'élèves, qu'il faut traîner à la remorque, qui ne passent jamais l'examen final, et n'ont d'autre but que d'être admis au volontariat d'un an. Le vrai remède à cet état de choses serait de placer un examen à l'entrée du volontariat et d'exiger en outre de ceux qui fréquentent les Realschulen le certificat de sortie de ces établissements. Nous verrions alors tout le flot de ceux qui aspirent au volontariat refluer des gymnases dans les Realschulen; car, en achevant le cours de ces écoles, ils trouveront ce qu'ils cherchent. A cette question s'en rattache une autre que j'ai déjà effleurée tout à l'heure : l'allégement des programmes ne peut en effet être obtenu que par une organisation plus simple des examens. Si l'on écarte de l'examen de sortie tout ce qui ressort à la grammaire pour le reporter à une classe ou deux plus bas, si l'on place à ce point une épreuve technique grammaticale, on pourra faire subir à ce moment, aux élèves, un examen aussi rigoureux qu'il est nécessaire et y rattacher l'examen du volontariat, et en outre, pour ceux qui veulent devenir officiers, celui d'enseigne, de façon à ne plus être obligé de le passer plus tard. Du jour où les examens auront été modifiés dans ce sens et où la charge des gymnases aura été ainsi allégée, il sera possible de retrouver l'occasion qui avait été perdue à l'école, et notamment dans les gymnases, de développer l'éducation, de former les caractères. Ce résultat ne peut être obtenu aujourd'hui avec la meilleure volonté dans des classes où 30 enfants se trouvent réunis, avec tant de devoirs à faire, alors que souvent l'instruction leur est donnée par des jeunes gens dont le caractère aurait encore besoin d'être formé. Ce serait ici le lieu de rapporter l'axiome que j'ai entendu souvent formuler par M. le conseiller intime Hinzpeter : « Qui veut élever les autres doit être lui-même bien éduqué (1). » C'est ce qu'on ne peut

(1) Le terme « bien élevé », avec l'acception particulière qu'il a dans notre

dire d'une façon générale de tout le personnel enseignant actuel. Pour faciliter l'éducation, il faut diminuer le nombre d'élèves d'une même classe. C'est à quoi on arrivera en suivant la voie que j'indiquais tout à l'heure. Il faut renoncer à cette idée que le maître ne vient chaque jour à l'école que pour donner des leçons et que, lorsqu'il a rempli cette tâche, sa mission est terminée. Du moment que l'école enlève l'enfant à la maison paternelle pendant un si long temps, c'est à elle qu'incombe la responsabilité de l'éducation. Donnez une véritable éducation à la jeunesse et vous aurez de meilleurs bacheliers. Il faut enfin renoncer à se laisser guider par le principe que le savoir est tout, et que la vie n'est rien; les enfants doivent se préparer dès l'école à la vie pratique.

J'ai pris note de quelques chiffres dont la statistique est intéressante. Il y a en Prusse 308 gymnases et progymnases avec 80 979 élèves, 172 Realgymnases et Realprogymnases avec 34 465 élèves, 60 Realschulen sans latin et écoles bourgeoises avec 19 893 élèves. Dans les gymnases 68 p. 100; dans les Realgymnases 75 p. 100; dans les Realschulen sans latin 38 p. 100 des élèves sont admis au volontariat d'un an. Le certificat de maturité aux examens de sortie est délivré dans la proportion de 31 p. 100 dans les gymnases, de 12 p. 100 dans les Realgymnases, de 2 p. 100 dans les Realschulen supérieures. Chaque élève de ces établissements est astreint, pendant son cours d'études, à 25000 heures de travail tant à l'école qu'à la maison, et sur ce nombre 675 heures seulement sont consacrées à la gymnastique. Il y a là une véritable surcharge de travail mental à laquelle il faut apporter un allégement décisif. Pour des enfants de 12, de 13 et de 14 ans en *Quarta* et en *Tertia* le temps d'études s'élève chaque semaine, y compris le chant et la gymnastique, en moyenne à 32 heures, et dans certains établissements à 35, et dans la *Tertia* des Realgymnases à 37. Messieurs, nous sommes nous autres dans la force de l'âge, et nous travaillons autant que nous pouvons, mais à la longue nous ne saurions supporter un pareil fardeau. Les statistiques des maladies à l'école et en particulier de la myopie sont véritablement effrayantes, et encore, pour une partie de ces maladies, n'avons-nous pas les résultats complets. Qu'on songe à la jeunesse qui s'élève pour la défense du pays! Je cherche des soldats, nous voulons tous une génération d'hommes vigoureux, pour exercer les fonctions publiques et devenir les guides intellectuels de la nation. Cette quantité de myopes, à quoi nous seront-ils bons? celui qui ne peut pas se servir de ses yeux ne peut pas faire grand'chose. En *Prima*, la proportion des myopes s'élève parfois jusqu'à 74 p. 100. Je puis dire en connaissance de cause que, même à Cassel où nous avions, grâcé à l'intervention de ma mère, une belle salle de classe, la salle de conférences des maîtres, avec une bonne lumière d'un seul côté et une ventilation satisfaisante, sur 21 élèves, 18 portaient des lunettes et, parmi eux, deux ne voyaient pas même jusqu'à la table avec leurs lunettes. Ces faits n'ont pas besoin de commentaires, il faut aviser et aussi me paraît-il urgent que dans les écoles préparatoires des futurs maîtres il soit fait un cours d'hygiène, et que les maîtres, autant que leur santé le permettra, soient astreints formellement à des exercices de gymnastique.

Voilà, Messieurs, les aperçus que j'avais à développer devant vous et qui me tiennent à cœur. Et je dois vous le dire, bien que nous autres pères nous ayons été qualifiés l'an dernier, par le respecté conseiller Hinzpeter, comme des gens partiaux et sans autorité dans les questions d'éducation, la masse de pétitions, suppliques, vœux, que j'ai reçus des familles, me font un devoir, à moi Souverain et père public de ce pays (*Landesvater*), de déclarer que cette situation ne peut se prolonger. Messieurs, les hommes ne doivent pas voir le monde à travers des lunettes, mais avec leurs yeux, et trouver plaisir à ce qui est devant eux, à leur patrie et à ses institutions; c'est pour y aider que vous êtes aujourd'hui réunis.

langue, accentuerait peut-être trop, dans un sens désobligeant, la réflexion de l'orateur.

FACULTÉ DES LETTRES DE BORDEAUX

Nous reproduisons, dans sa partie la plus importante, la remarquable allocution prononcée par M. Espinas, alors doyen, à la rentrée de la Faculté des lettres de Bordeaux :

« Vous allez recevoir, Messieurs, les instructions destinées à commenter pour le personnel enseignant les dernières réformes accomplies moins dans les programmes que dans le régime intérieur de nos maisons d'enseignement secondaire. M. le ministre a voulu qu'elles vous fussent distribuées. Nous l'en remercions. Nous ne saurions trop vous recommander de les méditer. Vous serez bientôt professeurs ; vous porterez devant la société française libérale la lourde responsabilité d'élever la jeunesse appelée à former la classe dirigeante, car c'est toujours, en réalité, par des citoyens ayant fait des études et rendus, grâce à elles, capables de penser, de parler et d'écrire, que les aspirations des masses populaires reçoivent leur expression publique et leur dernière forme : ce sont eux qui ajournent ou font triompher, en fin de compte, les revendications confuses du prolétariat. Nous n'avons pu organiser ici jusqu'à présent aucun enseignement méthodique à votre usage de l'art difficile entre tous, dont le nom n'effraie plus maintenant (c'est déjà un progrès), la *pédagogie*, et qui devra présider à la réforme de l'enseigne- secondaire comme il a présidé à celle de l'enseignement primaire. Vous risquez d'être obligés de diriger votre classe avec vos souvenirs d'élèves et en suivant sans critique les exemples de vos devanciers. Profitez de l'occasion qui vous est offerte de reviser vos jugements préconçus sur ces importantes questions : lisez surtout le rapport de M. Marion sur la discipline. On l'a trouvé chimérique, mais il paraîtra d'autant plus vrai qu'on le mettra plus sincèrement à l'épreuve de la pratique. Pour moi, c'est sur ce sujet et sur le côté moral de votre tâche en général que je veux vous donner mes derniers conseils.

« Personne ne songe à vous interdire le souci légitime d'améliorer votre situation : mais, agrégés ou licenciés, dès que vous êtes professeurs, c'est dans l'exercice de vos devoirs, c'est dans votre classe que vous devez trouver vos plus vives satisfactions ; vos élèves doivent prendre la place prépondérante, après la famille, dans vos sentiments et vos pensées. Quand les fonctionnaires des finances ont fermé leur bureau, ils s'appartiennent ; un professeur qui sort de sa classe en emporte le souci, et, rentré chez lui, il retrouve ses élèves dans les devoirs à corriger ou à choisir, dans les explications à préparer, dans les visites qu'il reçoit des parents. Il n'en est pas moins vrai que la part de celui-ci est de beaucoup la meilleure. Il n'épuise pas son effort sur une matière inerte : il travaille sur une réalité vivante ; il est en commerce avec des âmes ; il éprouve dans ce commerce, s'il a du cœur, des joies comparables seulement à celles du prêtre. Sous ses yeux, entre ses mains, les intelligences s'ouvrent, les imaginations se colorent, les purs sentiments s'épanouissent. Noble labeur, qui porte avec lui sa récompense ! Croyez-en un vieux professeur : il n'est guère de chagrin personnel qui résiste à une demi-heure de classe faite avec goût.

« Que votre classe soit donc le centre de votre vie ! Alors vous comprendrez peu à peu combien est factice et inexacte cette division que l'Université napoléonienne avait établie par politique entre les deux

parties de la formation de la jeunesse, l'instruction et l'éducation. Nous avons partagé cette erreur, car il faut un long temps pour se déprendre de l'ascendant des formules. Nous trouvions celle-là si évidente! Au professeur la formation des intelligences; à la famille et au prêtre la formation des consciences et des cœurs! La conscience, disions-nous, est un asile inviolable; nous n'y pénétrons pas, nous n'en avons ni le droit ni le pouvoir; notre sphère d'action, c'est seulement la communication du savoir; la science fera toute seule son œuvre bienfaisante, et quant à la partie de l'homme d'où naissent les résolutions morales, où se constitue le caractère, où grandit peu à peu l'homme même et le citoyen, elle se formera d'elle-même à l'école de la vie.

« Les malheurs du pays nous ont tardivement éclairés sur les dangers d'une pareille thèse. La conscience nationale s'est affirmée en face du péril plus nettement que jamais, et on s'est aperçu que cette conscience toute laïque et humaine comporte, en fait de politique et de morale, assez de croyances fermes, et que ces croyances sont acceptées par un assez grand nombre de citoyens de toutes les confessions pour entrer dans l'enseignement public, pour prêter une âme à l'Université nationale. C'est ainsi que l'enseignement moral et civique a pu être introduit dans l'instruction primaire; c'est ainsi qu'à son tour dans les collèges la vieille philosophie formelle et intellectualiste a pu devenir une culture éducative, une école de moralité. Et cette direction pratique doit être celle de l'enseignement secondaire à tous les degrés; à chaque instant le professeur de lettres touche à des questions morales, et sur ce terrain il se sent beaucoup plus libre qu'autrefois. Il peut, bien qu'avec prudence, aller de l'avant à travers cette région de la conscience qui lui était fermée. Il y a en effet, entre les pères de ses élèves et lui une multitude de principes et de sentiments communs, dont la transmission à la jeunesse s'impose à nous si nous voulons continuer à être une nation, à avoir une patrie.

« De plus, quel que soit l'objet de ses leçons, par l'action disciplinaire le professeur est nécessairement amené à mettre la main au gouvernement moral, à la direction des consciences. Les leçons sont inefficaces, en effet, si la volonté de l'élève ne coopère pas aux efforts du professeur par l'attention, par le désir de bien faire, par le travail, et ces choses à leur tour tiennent à toute la conduite. Il faut que le maître suive l'évolution morale de chacun de ses élèves, qu'il soit comme un médecin vigilant pour lequel il n'y a pas de maladies en général, mais des malades, dont chacun diffère de l'autre, dont il doit connaître le tempérament, prévoir et suivre les crises, adaptant à chaque cas et à chaque moment un traitement approprié. Il faut, en un mot, que par des moyens divers, qui exigent une perpétuelle invention, il s'empare des volontés.

« Soyez-en sûrs, notre système de répression automatique et uniforme ne suffit pas à cette tâche. La sévérité n'est que l'un des moyens, et pas le plus efficace, dont dispose l'éducateur; elle est bonne à créer un moment de dépression, à provoquer la réflexion, à faire rentrer le coupable en lui-même. Mais son emploi exige toutes sortes de précautions et comporte une réserve fondamentale.

« D'abord, elle ne produit quelque bien qu'à la condition de ne pas être discréditée d'avance par l'abus qu'on en a fait. Ds même qu'il n'y

a pas de *forte* possible pour un chanteur qui crie toujours à tue-tête, le professeur qui punit toujours le plus possible se fait détester sans profit pour la discipline et pour le travail. Les élèves s'accoutument à tout. Je me rappelle qu'à un moment de mes études, étant interne, j'allais tous les jours à la retenue du soir. Un jour, le proviseur entra dans la salle et me demanda pour quel maître j'étais en retenue. Je n'en savais rien. J'y allais de confiance. Le surveillant, interrogé, n'en savait pas davantage. Le proviseur me délivra. Croyez-vous que cela me réjouit beaucoup ? Cela me gêna presque d'être en récréation à cette heure-là. J'en avais perdu l'habitude. Vous savez d'ailleurs que, selon les indications les plus sûres de la psychologie, la sensation ne croît pas comme l'excitation, c'est-à-dire qu'il faut des moyens bien plus forts du double pour produire le double d'effet. On a donné ici une *Messe* de Berlioz avec cinq cents puis avec mille exécutants. A la seconde audition, tout le monde a été déçu: l'effet n'a pas répondu à l'énorme déploiement des moyens. Si on prend pour mesure de l'efficacité des punitions non l'effet moral, tout de convention et d'opinion, qu'on réussit à en obtenir en les graduant, mais la quantité de douleur physique infligée, le fouet paraîtra bien vite insuffisant, car c'est par l'idée morale qu'on y attache qu'il produit chez nos voisins de si bons effets ; il faudra scalper les élèves pour qu'ils se laissent émouvoir.

« Ensuite, la répression ne saurait gagner les volontés. Elle les brise et les écrase, ou bien elle les révolte en les comprimant. Elle fait des lâches ou des insurgés. Elle n'atteint pas le for intérieur: *Circum præcordia sævit.* Pour gagner les volontés, il faut exciter les forces vives, il faut faire appel aux bons mouvements dont la jeunesse est coutumière, il faut entraîner, il faut séduire. Même au régiment, les chefs qui ont leurs soldats dans la main sont ceux qui se font aimer d'eux. Mais je vous ferais injure en insistant. Vous m'avez compris.

« Il est impossible qu'un professeur dominé par ces préoccupations élevées ne soit pas l'objet, de la part des familles, de sentiments de haute estime. Il est impossible qu'il n'occupe pas dans la société une place éminente, et que cette confiance, cette gratitude des familles ne jettent un lustre sur sa vie modeste. J'en connais beaucoup qui préfèrent cette condition aux situations les plus fortunées.

« Voilà l'idéal que nous vous proposons ; il n'a rien d'inaccessible ; en le poursuivant, vous serez sûrs d'obtenir plus aisément les égards de vos chefs. Vous resterez ainsi étrangers aux mésintelligences qui séparent trop souvent l'administration et le corps enseignant. L'enseignement secondaire traverse une crise, salutaire à mon avis, mais mêlée, comme toutes les crises, de symptômes d'apparence inquiétante. La division qui règne quelquefois dans nos maisons et qui, grossie par la malveillance, défraie la chronique des petites villes. est une des causes les plus actives de nos pertes momentanées. Il faut espérer beaucoup des règlements nouveaux, qui appellent les professeurs au conseil de discipline et les invitent à travailler avec les administrateurs au bien de la maison sur un terrain défini. Il faut espérer beaucoup aussi de cette tendance générale de groupement hiérarchique qui se révèle en ce moment dans toutes les parties de la nation, et dont l'ordre tout spontané qui règne ici est un frappant exemple. Décidément le régime républicain est une bonne école de discipline, parce que c'est une école de discipline volontaire. Gardez,

Messieurs, cet esprit de libre sagesse ! Ayez le sentiment très net que la prétention de rejeter tout contrôle et tout lien social est pour nous tous un principe de désorganisation et une cause de faiblesse. En un mot, dans vos rapports avec vos collègues pour la coordination trop souvent négligée des enseignements, avec les maîtres répétiteurs pour l'échange de vos impressions sur vos élèves, avec le proviseur ou le principal pour l'organisation de votre service et la discipline, comme avec le public et les autorités locales, dans ces rapports multiples ayez toujours pour règle cette idée : que tout ce que vous faites et tout ce que vous êtes sert ou nuit à la maison, au lycée ou au collège dans lequel vous enseignez au nom de l'État, par conséquent à l'Université et au pays. Je ne crains pas de vous le répéter, c'est une grave erreur de croire qu'on fait tout son devoir quand on accomplit sa tâche dans son coin et sans vouloir tenir compte des besoins généraux du corps auquel on appartient. Il est digne d'esprits assouplis et élargis par une forte culture d'envisager toujours l'ensemble des relations sociales auxquelles ils sont mêlés, et de plier leurs fantaisies personnelles aux intérêts supérieurs de la solidarité universitaire.

LE RAPPORT DU CONSEIL GÉNÉRAL DES FACULTÉS DE L'ACADÉMIE D'AIX

Lundi, a eu lieu, à Aix, la rentrée des Facultés.

Suivant une nouvelle décision, un seul rapport d'ensemble a été présenté. Cette année, c'est M. Jourdan, doyen de la Faculté de droit, qui en avait été chargé.

Nous reproduisons les principaux passages de cette spirituelle allocution.

Monsieur le Recteur, Messieurs,

Comme toutes les Facultés de droit de France, la Faculté d'Aix est dans une période de transformation : elle tend de plus en plus à se transformer d'École professionnelle en École des sciences morales et politiques. Dans ces dernières années, de nouveaux enseignements ont été créés : droit constitutionnel, histoire du droit, droit international privé et public, économie politique. Nous nous attendons encore à d'autres créations. Nous ne pouvons qu'applaudir à ce mouvement. Jusqu'ici le même personnel a suffi à ce surcroît de besogne. Seulement, comme nous ne sommes pas maîtres du temps, et pour ne pas surcharger, j'ai failli dire surmener, les plus studieux de nos élèves, il faudra réduire certains enseignements quant à leur durée : il y aura, il y a déjà des enseignements semestriels.

La récente loi militaire a été pour nous un événement considérable. Elle porte que, à condition d'avoir obtenu le diplôme de docteur en droit avant l'âge de 26 ans, on sera dispensé de deux années de service. Nous avons déjà eu un avant-goût des rudes combats que nous aurons à soutenir contre les pères et les mères, qui viendront nous dire : Ce n'est point par amour du droit que mon fils aspire au diplôme de docteur, c'est uniquement pour ne faire qu'une année de service : soyez donc indulgents. — Nous n'entrerons pas dans cette voie : c'est pour nous un cas de conscience. Nous entrevoyons, nous savons par le résultat des derniers examens, que les aspirants au doctorat seront plus nombreux,

mais que le nombre des ajournements sera proportionnellement plus grand. Il y a deux ans, nous n'avons eu que 39 inscriptions de doctorat; nous en avons eu 89 l'année dernière. Là où, il y a deux ans, nous n'avons eu que deux ajournements sur 10 candidats, soit 1/5, nous avons eu, dans la dernière année, 11 ajournements sur 26 candidats, presque la moitié. Voilà les avertissements que nous devons aux intéressés.

Sans que cela résulte d'une transformation proprement dite, comme celle que je viens de vous signaler pour la Faculté de droit, la Faculté des sciences voit, d'année en année, son enseignement s'étendre. Des chaires ont été dédoublées et même détriplées. Avec ce nombre croissant de professeurs, les travaux du laboratoire deviennent de plus en plus importants, non seulement ceux accomplis par les professeurs eux-mêmes, mais encore ceux exécutés par les élèves sous la direction de leurs maîtres. A cet accroissement d'activité devraient répondre des ressources plus abondantes. Les ouvriers toujours plus nombreux de cette noble usine scientifique sont en mesure de mettre en œuvre un capital plus considérable, outillage, matières premières et auxiliaires. Or, les crédits alloués aux sciences physiques et naturelles sont restés les mêmes. Les locaux sont insuffisants; on y étouffe. La plupart d'entre nous ont, il est vrai, assisté, il y a six ans, à la pose de la première pierre d'une nouvelle Faculté des sciences; mais cette première pierre n'en a pas vu une seconde et a tout l'air d'une pierre tumulaire. Il faut encore à la Faculté des sciences beaucoup de livres, et des livres très chers. Lorsqu'il s'agit de la répartition du crédit qui est alloué en commun à toutes les Facultés du ressort, nous faisons volontiers la plus grosse part à la Faculté des sciences; mais cela ne lui suffit point. M. le doyen émet le vœu, bien modeste assurément, qu'on lui fasse une plus large part dans les ouvrages et revues scientifiques que l'État envoie gratuitement aux bibliothèques publiques. Il pense avec raison que ces libéralités seraient plus profitables à la science si elles s'adressaient aux bibliothèques universitaires dans une proportion plus forte qu'aux bibliothèques des villes.

Je n'insisterai pas sur les examens passés devant la Faculté des sciences. Je me borne à en signaler l'augmentation régulière progressive, la proportion des admis, 33 p. 100, restant constante, à peu de chose près.

Voici venir maintenant la Faculté des lettres avec la formidable statistique de ses examens du baccalauréat : 1023 candidats à examiner et plusieurs milliers de compositions à lire ! La proportion des admis varie de 39 p. 100 à 57 p. 100, suivant la nature de l'examen, première ou deuxième partie; suivant les saisons qui amènent des candidats plus ou moins solides. Je me garderai d'ailleurs de toucher à cette épineuse question du baccalauréat, sur laquelle ceux qui passent pour les plus compétents ne paraissent pas près de s'entendre. En présence de cette abondance de candidats, la Faculté des lettres se demande avec tristesse

D'où lui viennent de tous côtés
Ces enfants qu'en son sein elle n'a point portés,

tandis que ses vrais enfants, ses vrais élèves, ceux qui aspirent à la licence et à l'agrégation, lui font de plus en plus défaut? La raison en est simple : les débouchés manquent pour les licenciés ès lettres, et, quant aux boursiers d'agrégation, ils paraissent devoir être réservés

aux Facultés privilégiées, aux futures Universités. La Faculté des lettres d'Aix n'a plus un seul boursier d'agrégation. Le nombre des boursiers de licence va en décroissant : en 1886 et en 1887, dix-sept candidats ont subi les épreuves du concours pour l'obtention des bourses de licence; en 1888, il s'en présente quatorze; en 1889, huit; cette année, cinq se font inscrire, et quatre seulement affrontent les épreuves. C'est une vraie déroute. Allons-nous donc revenir aux temps héroïques des Facultés des lettres, alors que quatre ou cinq professeurs sans élèves ne visaient qu'à charmer un auditoire, d'élite sans doute, mais ondoyant et divers ?

A mesure que nous avançons, les doléances deviennent de plus en plus vives et, je dois le dire, plus légitimes. La Faculté de droit ne réclame que la liberté de ne pas faire de mauvais docteurs, ce qui ne dépend que d'elle; la Faculté des sciences se plaint de l'insuffisance de ses locaux et des crédits qui lui sont alloués, ce qui est bien quelque chose, mais enfin elle marche; la Faculté des lettres se plaint d'avoir trop peu d'élèves à instruire et trop de bacheliers à interroger, et de se voir ainsi réduite au rôle ingrat de commission d'examens. Nous arrivons à l'École de médecine, et ici la plainte a un accent particulièrement douloureux. Ce ne sont pas les élèves qui lui manquent; mais on les lui enlève au moment où ils lui sont devenus le plus chers, au moment où cette *alma mater* serait heureuse d'achever l'éducation scientifique qu'elle a commencée et de constater les progrès accomplis ! *Sic vos non vobis*... Vous raconterai-je qu'il y a eu dans la dernière année 676 inscriptions; que les examens des pharmaciens sont médiocres; que ceux des officiers de santé sont un peu meilleurs; que d'ailleurs l'officiat tend à disparaître ; que les examens du doctorat ont été satisfaisants; que les locaux affectés à l'École sont insuffisants? Il s'agit bien de cela, vraiment ! Le grand, l'unique et éternel grief, dans lequel tous les autres viennent se fondre, le voici : Partout, à Paris comme en province, il est notoire que les cours théoriques sont délaissés et les cours pratiques régulièrement suivis. Au point de vue des travaux pratiques, Marseille offre les immenses ressources d'une ville de 400000 habitants. Il serait facile d'y établir, autour de l'École, des cliniques spéciales en dehors du cadre officiel de l'enseignement. Or, disent nos collègues de l'École de médecine, qu'arrive-t-il ? Les travaux pratiques sont d'autant plus profitables aux étudiants qu'ils sont plus avancés dans leurs études... mais c'est précisément alors qu'ils nous quittent, à l'approche des derniers examens. Ils s'en vont dans la Faculté qui doit leur conférer le grade de docteur; ils se rapprochent de leurs juges pour se faire connaître d'eux, pour se familiariser avec les questions pour lesquelles ils ont une prédilection marquée et qui seront peut-être posées le plus habituellement aux examens. Enfin, il est permis de supposer qu'ils ne sont pas attirés ailleurs uniquement par le désir de trouver des maîtres plus savants.

Ah ! si au lieu d'être une École, nous étions une Faculté !...

M. Lange, réélu à la presque unanimité membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, a adressé à ses collègues la lettre suivante :

MES CHERS COLLÈGUES,

En me nommant, en 1888, votre délégué au Conseil supérieur, vous

m'avez fait un très grand honneur. Vous venez de m'en faire un plus grand encore, en me témoignant, par votre vote du 30 octobre, que j'ai rempli fidèlement mon mandat.

J'en suis d'autant plus touché que notre enseignement se trouve dans une situation plus difficile et que notre tâche est devenue plus lourde que jamais.

La grande majorité d'entre vous n'a pas songé à m'en rendre responsable. Vous n'ignoriez pas, sans doute, que depuis mon entrée au Conseil supérieur je n'ai cessé de faire des démarches multipliées et pressantes, afin d'obtenir pour les professeurs de langues vivantes une situation conforme à l'équité et égale à celle de leurs collègues. Peut-être saviez-vous aussi que, dès cette année, nous avions lieu d'espérer que l'administration et le Parlement nous accorderaient la satisfaction réclamée par nous depuis si longtemps.

Vous vous êtes dit, du reste, que l'élection du 8 octobre ne portait que sur un seul point : la suppression de l'épreuve de langue vivante au baccalauréat. Vous avez compris que c'était une véritable consultation sur cette question vitale pour notre enseignement, et vous l'aviez prononcée avec calme et fermeté, sans idée d'indiscipline comme sans faiblesse.

Respectueux de la loi, si regrettable qu'elle nous paraisse, nous nous appliquerons à tirer le meilleur parti que nous pourrons des institutions qui nous régissent.

Mais comment ne nous serait-il pas permis d'espérer que l'administration et le Conseil supérieur ne se décident à rétablir à bref délai une épreuve dont les résultats n'ont été contestés par personne, et qui est considérée par tous les maîtres chargés d'enseigner les langues vivantes comme la sanction nécessaire de cet enseignement? Nous ne saurions douter du désir des hommes placés à la tête de l'instruction publique, de voir prospérer toutes les branches des études. Pourquoi, s'ils reconnaissaient l'erreur qui a été commise, désespérerions-nous de leur empressement à la réparer?

Quant à moi, mes chers collègues, je n'ai pas besoin d'ajouter que je me consacrerai plus que jamais à la défense de vos intérêts et de ceux de notre enseignement. Ma meilleure récompense sera de conserver votre estime, dont vous venez de me donner un si précieux témoignage.

M. Girard, professeur agrégé à la Faculté de droit de Paris, commencera son cours libre sur les *sources du droit romain*, le mardi 9 décembre à 4 heures un quart, et le continuera les mardis suivants à la même heure (Troisième Amphithéâtre).

Il dirigera, en outre, les second et quatrième jeudis de chaque mois, à 5 heures un quart (Salle des Conférences, n° 5) des exercices pratiques consacrés à l'étude de textes de Droit romain pris dans les auteurs juridiques, les auteurs littéraires et les recueils épigraphiques.

Mme Kergomard a été réélue membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique par 583 voix sur 1 311 électeurs inscrits et 1 007 votants.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Circulaire du 1er octobre concernant les maîtres auxiliaires et maîtres répétiteurs.

Monsieur le Recteur, depuis plusieurs années la suppression de l'auxiliariat a été mise à l'étude : les résultats des enquêtes de 1886, 1887 et 1890 me permettent de penser qu'il n'y a plus lieu aujourd'hui de maintenir cette institution.

J'ai décidé, en conséquence, qu'à *dater du 1er octobre* 1891 on ne procéderait plus à aucune nomination de maître auxiliaire ; il sera fait état des sommes disponibles ; elles seront affectées intégralement à la création de postes de maîtres répétiteurs. Je procéderai, sur votre proposition, à de nouvelles nominations de maîtres conformément aux proportions ci-après : *un emploi de maître répétiteur sera substitué à trois emplois de maîtres auxiliaires dans les lycées de la Seine ou de Seine-et-Oise, et à deux emplois de maîtres auxiliaires dans les lycées des départements.*

En ce qui concerne l'année classique qui va s'ouvrir, il semble équitable de prendre des mesures transitoires en vue de sauvegarder les intérêts de certains maîtres et de respecter les engagements qui ont pu être pris par quelques chefs d'académie. Aucune prolongation ne saurait être, il est vrai, accordée aux maîtres auxiliaires en fonctions depuis deux ans, mais des décisions bienveillantes pourront être prises à l'égard de ceux qui, nommés l'an dernier, auront donné pleine satisfaction aux professeurs de Faculté et au chef de l'établissement dont ils dépendent ; vous aurez à m'adresser à ce sujet des propositions spéciales.

Enfin, dans le cas même où des candidats à l'auxiliariat, ayant subi dans votre ressort les épreuves du concours, classés d'ailleurs en rang utile, me seraient particulièrement signalés par vous, je ne refuserais pas d'approuver vos présentations motivées et de leur conférer par mesure exceptionnelle, pendant l'année 1890-1891, le titre de maître auxiliaire; mais il serait bien entendu que ces maîtres ne sauraient se prévaloir l'an prochain de cette nomination pour demander à être prorogés dans leurs fonctions.

En portant ces instructions à la connaissance des proviseurs des lycées de votre ressort, vous voudrez bien attirer leur attention sur l'organisation actuelle du service de surveillance de leur établissement. Dans certains lycées le nombre des élèves qui forment une étude confiée à un maître divisionnaire ne dépasse pas 27 ou 28 en moyenne; quelquefois même il tombe à 22 ou 23 : peut-être n'y aurait-il pas de sérieux inconvénients, lorsque la disposition des locaux le permet, à placer un plus grand nombre d'élèves, 35 environ, sous la direction d'un seul maître; on pourrait par suite, en maintenant le même nombre d'emplois de répétiteurs, diminuer le nombre des divisionnaires et augmenter celui des suppléants. Le temps de liberté des fonctionnaires

dont il s'agit serait ainsi notablement accru sans augmentation de dépense. Vous choisirez les nouveaux suppléants parmi les maîtres qui ont à la fois le plus d'ancienneté et les meilleures notes, en tenant compte, pour évaluer l'ancienneté, non seulement de leurs services dans le lycée même dont ils dépendent actuellement, mais encore, s'il y a lieu, de leurs services antérieurs dans d'autres établissements.

Je vous prie d'engager quelques proviseurs de votre académie à modifier dans ce sens, à titre d'essai, l'organisation du service intérieur; vous pourrez aussi les inviter à créer, également à titre d'essai, lorsqu'ils le jugeront possible, des études de demi-pensionnaires et d'externes surveillés, et à réduire par suite le nombre des maîtres astreints à coucher dans les dortoirs.

J'ai été informé que dans certains établissements on avait pu, sans inconvénients, dispenser les maîtres répétiteurs de la surveillance des cours de dessin et d'instruction religieuse, des exercices gymnastiques et militaires, des leçons d'arts d'agrément. Partout où la surveillance paraîtra suffisamment assurée par les professeurs spéciaux de ces différents cours, il y aura lieu de faire bénéficier les maîtres répétiteurs de dispenses analogues. Et, d'une manière générale, je donne d'avance mon approbation à toutes les mesures tendant à alléger le service des maîtres répétiteurs sans préjudice pour le bon ordre et les études. Il appartient aux maîtres eux-mêmes de faciliter des mesures de ce genre en s'appliquant à donner aux élèves qui leur sont confiés de solides habitudes de discipline et de travail.

Vous voudrez bien m'adresser, du 10 au 15 novembre prochain, des rapports détaillés faisant connaître les modifications qui auront pu être apportées au régime de la surveillance et à la répartition du service des maîtres répétiteurs dans les lycées de votre académie.

Ces renseignements seront un appoint aux documents que je réunis et qui me permettront sans doute d'introduire dans l'organisation du répétitorat les modifications d'ensemble que j'étudie en ce moment et sur lesquelles je me propose de vous demander prochainement votre avis.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

LÉON BOURGEOIS.

Circulaire du 23 octobre concernant les chargés de cours des lycées.

Monsieur le Recteur, un certain nombre de chargés de cours de lycée ont été récemment versés dans le cadre des professeurs de collège. Les fonctions de chargé de cours, par leur nature même, sont en effet essentiellement révocables. Je crois devoir appeler sur ce caractère toujours provisoire de leur emploi l'attention des fonctionnaires intéressés.

Il serait sans doute rigoureux, lorsque des chargés de cours sont depuis longtemps en possession de leur emploi, et que, n'étant plus en âge de se préparer aux concours d'agrégation, ils savent cependant se maintenir à la hauteur de leur tâche, de les déposséder d'une situa-

tion où ils ont rendu et rendront encore de bons services. La très grande majorité, je suis heureux de le constater, est dans ce cas.

Mais tous les chargés de cours dont l'insuffisance ou la négligence seraient constatées, ou ceux qui, étant en âge de le faire, se dispenseraient de travailler en vue des concours d'agrégation ou qui, s'y étant présentés, n'obtiendraient pas des notes satisfaisantes; ceux, en particulier, qui ont été nommés le plus récemment dans ces emplois, ne sauraient se prévaloir du titre de premiers occupants pour être maintenus à leur poste, à l'exclusion de postulants pourvus du titre d'agrégé et qui, parfois, ont en outre des services égaux ou supérieurs.

D'autre part, en ce qui concerne le traitement, il n'est pas possible de conserver toujours intégralement aux chargés de cours versés dans les cadres des professeurs de collège leur traitement de chargé de cours. Des raisons d'ordre budgétaire et des raisons de justice s'y opposeraient : les droits des autres professeurs de collège à l'avancement s'en trouveraient compromis.

Il n'y a pas de règle générale qui puisse déterminer d'une manière absolue le classement d'un chargé de cours qui est nommé professeur de collège. Les dispositions du décret du 7 juillet dernier, déterminant, par le traitement dont ils jouissaient, la classe des fonctionnaires qui changent d'ordre ou de catégorie, ne visent que les cas de mutation de fonctions par avancement régulier. La seule règle à observer ici, c'est de compter, au point de vue de l'ancienneté, le temps de service accompli dans les lycées comme accompli dans les collèges. L'application de cette règle laisse d'ailleurs, pour la détermination de la classe, une certaine latitude dont il appartient à l'Administration d'user par décisions d'espèces, suivant les titres et la qualité des services,

Je vous prie de donner communication de cette circulaire aux fonctionnaires qu'elle intéresse dans votre académie.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

LÉON BOURGEOIS.

Circulaire du 6 novembre concernant les leçons de piano dans les lycées de jeunes filles.

Monsieur le Recteur, mon attention a été appelée d'une façon toute particulière sur l'absence des moyens mis à la disposition des élèves des lycées de jeunes filles pour recevoir des leçons de piano. Il convient cependant d'encourager les élèves à se livrer à cette étude spéciale autant que leurs moyens personnels et les circonstances locales le permettent.

Je vous prie donc de vouloir bien examiner, de concert avec les directrices des lycées de votre ressort, s'il n'y aurait pas lieu de régler la durée, la distribution et le prix des leçons facultatives qui seraient données par des maîtresses de votre choix et dont la rémunération serait à la charge des familles.

Recevez, etc.

LÉON BOURGEOIS.

BIBLIOGRAPHIE

PAUL GIRARD, *Textes de droit romain publiés et annotés.* — GUÉRIN, *La Question du latin et la réforme profonde de l'enseignement secondaire.* — EDGAR ZÉVORT, *l'Enseignement secondaire de* 1880 *à* 1890. — CH. ADAM, *Philosophie de François Bacon.* — EMILE BOIRAC, *La Dissertation philosophique.*

Textes de droit romain publiés et annotés, par PAUL GIRARD, professeur agrégé à la Faculté de droit de Paris (1). — Sous une apparence modeste, le Recueil de textes de M. Girard est en réalité une publication d'une grande valeur. Il a été précédé chez nous de beaucoup de livres similaires, mais il en diffère par des qualités propres et nouvelles.

Depuis longtemps l'usage s'est introduit de réunir, pour l'étude et l'enseignement du droit romain, les textes des jurisconsultes classiques qui nous sont parvenus en dehors de la compilation de Justinien, et de les présenter dans leur intégrité originale, tels que nous les donnent les manuscrits, à côté des fragments, démembrés et souvent retouchés, épars dans le Digeste. On y a joint traditionnellement des restitutions des lois importantes, et les Institutes de Justinien, fondement essentiel de l'enseignement du droit romain. La succession de ces livres représente, par un côté, l'histoire même de cet enseignement.

C'est notre grande école historique du XVIe siècle qui eut l'idée de ces manuels et qui composa les premiers. Le plus ancien en effet me paraît être celui que publia en 1583 Denys Godefroy. Il contient : 1° les Institutes de Justinien; 2° les titres *De regulis juris* qui terminent le Digeste et le *Liber Sextus*; 3° une restitution de la loi des XII Tables; 4° le titre du Digeste *De origine juris*; 5° l'*Epitome* de Gaius; 6° les *Règles* d'Ulpien; 7° une *Historia juris justinianei*; le tout accompagné de notes abondantes.

Avec l'abaissement des études de droit romain aux siècles suivants, les recueils de ce genre disparurent; et, au début de ce siècle, on ne trouve plus à leur place, comme livres classiques, que des éditions des institutes de Justinien, suivies des titres du Digeste *De verborum significatione* et *De regulis juris*. Mais après la découverte des Institutes de Gaius et des fragments du Vatican, l'étude historique du droit romain reprit dans nos Facultés un nouvel essor, et bientôt des recueils parurent, où, à côté des textes donnés jadis par Godefroy, on reproduisait, d'après les meilleures éditions, les textes nouvellement découverts et d'autres plus anciens, mis en lumière par l'école du XVIe siècle, mais auxquels on n'avait pas encore fait le même honneur, tels que la *Collatio legum mosaicarum et romanarum*. L'*Ecloga juris civilis*, composée sur ce type et émanant de la Faculté de Paris, parut en 1832. En 1838 fut publié le recueil bien supérieur de Blondeau (2) : puis on trouve en 1838

(1) Paris, Arthur Rousseau, 1890.

(2) *Institutes de Justinien, suivies d'un choix de textes juridiques*, par BLONDEAU, professeur de droit romain à la Faculté de Paris, doyen de la Faculté. Videcoq, 1838.

les *Flores juris antejustianei* de Laboulaye et enfin le *Manuale juris synopticum* de Pellat, dont une nouvelle édition a paru récemment.

Tous ces recueils avaient un caractère commun : ils ne contenaient que des écrits de jurisconsultes directement fournis par les manuscrits, ou des textes de lois restitués par la critique. Mais en même temps qu'eux paraissaient, d'abord en Allemagne, d'autres ouvrages destinés à offrir des textes intéressant aussi le droit et puisés à d'autres sources, spécialement ceux fournis par l'épigraphie. C'étaient d'un côté des lois, sénatus-consultes, constitutions impériales, conservés dans des inscriptions, ou parfois rapportés par des auteurs littéraires; c'étaient d'autre part des *actes*. Cette dernière catégorie de textes avait en particulier une importance capitale pour l'étude historique du droit romain; car si nous possédons en abondance, au moins pour certaines époques, les lois et les traités juridiques qui sont l'expression officielle de ce droit, nous avons au contraire très peu de documents sur *la pratique* chez les Romains. On insérait d'ailleurs dans les recueils de cette seconde espèce, comme dans les premiers, des restitutions des *Leges regiæ*, des XII Tables et de l'Édit du Préteur. Les *Fontes juris romani antiqui* de Bruns en sont le type le meilleur et le plus complet.

Notre savant et regretté maître M. Ch. Giraud eut le premier l'idée de fondre ensemble ces deux sortes d'ouvrages; de là sortit le *Novum enchiridion juris romani* publié en 1870, qui réalisa par là même un très grand progrès par rapport aux recueils antérieurs : il fut complété en 1880 par une nouvelle édition de Gaius d'après la revision du manuscrit de Vérone par Studemaud, destinée à lui servir d'appendice.

Le recueil de textes de M. Girard présente le même caractère, quant à sa composition, que le *Novum enchiridion*, épuisé aujourd'hui et qu'il vient remplacer, mais il est très supérieur à celui-ci. Il se distingue par deux traits principaux : 1° le choix des textes, leur classification et le soin avec lequel ils sont établis au point de vue critique; 2° les introductions qui les précèdent et les notes qui les accompagnent.

La composition même du recueil était dictée, pour la plus grande partie, par la tradition antérieure que j'ai rappelée; mais néanmoins, même en ce point, il présente beaucoup de neuf. Non seulement l'auteur a classé ses textes suivant une division tripartite parfaitement nette et rationnelle : Les lois (comprenant les *leges*, les sénatus-consultes, les édits des magistrats et les constitutions impériales), — les commentaires, — les actes; et dans chaque groupe il les a rangés rigoureusement dans l'ordre chronologique; mais encore il en donne un bon nombre qui ne figuraient point dans le *Novum enchiridion*, qui ne se retrouvent même pas tous dans les recueils classiques du même genre publiés en Allemagne. Ces textes sont pour la plupart le résultat de découvertes récentes. Je signalerai, parmi les lois, le fragment d'Este (p. 69) découvert en 1880, l'Édit d'un gouverneur de Numidie (p. 145) découvert en 1882; le rescrit de Commode relatif aux colons du *Saltus Burunitanus* (p. 151) découvert en 1880; — parmi les *commentaires*, les fragments utilisables des livres I, V et IX des réponses de Papinien avec les notes de Paul et d'Ulpien d'après les parchemins envoyés d'Égypte à Berlin en 1877 et à Paris en 1883; le fragment de Berlin *De judiciis* (p. 404), trouvé également en Égypte en 1877 et provenant probablement du même fonds, ainsi que le fragment sur la *formula Fabiana* (p. 370), pu-

blié à Vienne en 1888; — les fragments du Sinaï (p. 509) édités en 1880; — parmi les actes, les quittances trouvées à Pompéi en 1875 (p. 731) et la *lex horreorum* (p. 725) découverte à Rome en 1885. Tous ces textes sont établis avec le soin le plus minutieux, en utilisant tous les travaux auxquels ils ont donné lieu.

Quant aux textes qui figuraient dans nos recueils antérieurs ils ont été, en partie, profondément rajeunis. Pour deux de ces textes, les fragments du Vatican (p. 415) et la *Collatio legum mosaicarum et romanarum* (p. 475), le rajeunissement est dû à l'érudition et à l'obligeance de M. Mommsen. L'illustre savant, qui préparait une nouvelle édition de ces deux recueils, a permis au traducteur du *Droit public romain* d'en utiliser, pour son propre compte, les bonnes feuilles avant que la publication eût paru en Allemagne. Cette revision a surtout une grande importance pour la *Collatio*, dont il n'existait jusqu'à ce jour aucune édition critique. Le texte des Institutes de Gaius est établi non seulement d'après l'*apographum studemundianum*, mais aussi en utilisant les résultats qu'ont obtenus M. Studemund et Krueger par un nouvel examen du manuscrit de Vérone en 1878 et 1883. Les fragments des institutes d'Ulpien. dits fragments de Vienne (p. 402) sont rétablis dans l'ordre dégagé par M. Krueger, meilleur que celui déterminé auparavant par Huschke et auquel ce dernier avait lui-même renoncé. Enfin, pour la restitution et le classement de l'Édit du Préteur (p. 115), M. Girard a mis à profit, avec une compétence toute particulière, les beaux travaux de MM. Lenel et Wlassak, en y ajoutant un certain nombre de remarques personnelles, et par là même on doit reconnaître que ce texte est supérieur à celui préparé par M. Lenel pour la dernière édition des *Fontes* de Bruns.

J'ai laissé pour la fin ce qui me paraît encore constituer la plus grande originalité et la plus sérieuse utilité du recueil de M. Girard. Ce sont les notices ou introductions qui précèdent chacun des textes. Ces notices, comme les notes, ont d'abord une première qualité de forme; c'est qu'au lieu d'être rédigées en latin, comme dans les manuels antérieurs, elles sont rédigées en français. Partout où l'auteur prend la parole, le livre parle français. Mais elles ont bien d'autres qualités de fond. Sans cesser d'être courtes et concises, elles constituent, à côté des textes eux-mêmes, un véritable et très sérieux enseignement. Là sont rassemblés, par une main expérimentée et habile, tous les renseignements que peut fournir la critique moderne sur chacun des textes publiés, considérés au point de vue de l'histoire des sources. Pour réunir les indications sûres, rassemblées là en quelques pages, parfois en quelques lignes, il faudrait au romaniste de longues lectures, des recherches poursuivies dans des publications variées, nombreuses et souvent peu connues. Il n'existe à ma connaissance aucun ouvrage, français ou étranger, qui puisse fournir l'équivalent. Par là même le recueil de M. Girard contient, outre les textes qu'il recueille, les principaux éléments d'une histoire des sources du droit romain, présentée sous une forme scientifique et pratique à la fois.

L'ouvrage est appelé à rendre de grands services dans nos Facultés de droit; mais il est à désirer qu'il se répande, en dehors de ce cercle, dans le monde de l'érudition. Il faut surtout souhaiter que, par un bon effet du voisinage universitaire, il passe des Facultés de droit dans les Facultés des lettres. Là, en effet, depuis nombre d'années, des

notions de droit romain tendent à s'infiltrer par l'histoire des institutions romaines. Mais, faute d'une première éducation juridique, sur ce terrain nouveau les pas des élèves peuvent facilement s'égarer : des guides sûrs sont ici précieux et même indispensables. Et l'on ne saurait trouver un meilleur guide que notre cher collègue et ami.

A. Esmein,

Professeur adjoint à la Faculté de droit de Paris.

La Question du latin et la réforme profonde de l'enseignement secondaire, par M. Guérin. (1 vol. in-18, Paris, Léopold Cerf, 1890.) — Décidément, il n'est point de question plus à l'ordre du jour que celle de la réforme de l'enseignement secondaire. Articles de journaux et de revues, mémoires et enquêtes de toute sorte, volumes de grand et de petit format se succèdent avec une telle rapidité qu'il devient assez difficile d'examiner en détail chacune de ces publications. Certes, toutes, ou presque toutes, renferment d'utiles et intéressantes données ; elles présentent le problème sous ses aspects les plus variés, sous les points de vue les plus élevés, mais peu d'entre elles ont réussi à échapper à l'écueil qui les menaçait. A force de vouloir élargir les proportions, pourtant déjà si vastes de leur sujet, nombre d'auteurs ont perdu de vue le véritable terrain du débat. Plusieurs d'entre eux, faute d'avoir su se circonscrire dans des limites raisonnables, ont ainsi manqué le but, transformant, parfois même faussant la question qu'ils essayaient de résoudre. A coup sûr, la réforme dont il s'agit est d'une importance capitale : elle offre un intérêt vraiment national et mérite d'attirer, à ce titre, l'attention de tous ceux que préoccupe l'avenir du pays. Il est maintenant banal de l'affirmer, mais encore faut-il conserver dans l'étude des nombreuses et délicates questions qu'elle soulève le sens de la mesure et se garder d'exagérations manifestes. Le livre de M. Guérin, encore que rempli d'excellentes choses, nous paraît rentrer, à quelques égards, dans la catégorie que nous venons de signaler. Ce n'est pas à dire qu'il exagère tellement la portée de la question du latin, mais il accompagne son étude de considérations si étendues, si profondes, parfois même si imprévues, que nous n'hésitons pas à le rapprocher des auteurs en question. Le travail qu'il vient de publier a été écrit, il y a deux années déjà, au moment du discours de M. Lockroy au concours général de 1888. Le manuscrit dormait tranquillement dans les cartons de l'auteur, lorsque l'annonce de la formation d'une *Ligue pour la réforme de l'enseignement secondaire* l'a décidé, nous dit-il, un peu brusquement à l'en tirer. « Si j'avais moi-même choisi mon heure, ajoute M. Guérin, peut-être l'eussé-je remanié quant à la forme. Mais en pareille matière, la forme n'est qu'accessoire; ce qui importe, c'est le fond, c'est le système des idées, et je crois le mien, pour le moins, très suggestif. »

On ne peut que souscrire au jugement que l'auteur exprime lui-même sur son œuvre. Il faut reconnaître que ses opinions ont, pour la plupart, le mérite de lui appartenir. Les vues qu'il expose sont toujours, sinon très justes et très acceptables, du moins neuves et personnelles. Après avoir indiqué avec un certain développement, en trois chapitres distincts, la manière dont il conviendrait d'enseigner les langues mortes, les langues vivantes et enfin le français, il esquisse, en termes larges et

élevés, une sorte de projet de réforme générale de l'enseignement. Pour lui, le but de l'éducation intellectuelle étant d'élever les hommes de chaque génération au niveau des connaissances générales contemporaines et de fournir à chacun un instrument de vie, il existe donc un double enseignement à organiser : l'enseignement général et l'enseignement spécial ou professionnel. Que doit être cet enseignement général? « Une sorte de récapitulation de la vie de « l'humanité dans l'ensemble de ses manifestations les plus générales », nous répond M. Guérin. Ces études demanderaient environ six ans et occuperaient les jeunes gens de la dixième à la seizième année. De seize à vingt ans ou vingt et un ans au plus tard, il y aurait place pour l'enseignement spécial ou professionnel : écoles d'industrie, de commerce, de beaux-arts, écoles militaires, écoles de droit, de médecine, etc., largement ouvertes. Chacun serait, de cette manière, « suffisamment généralisé et complètement spécialisé ».

Cette division une fois donnée, l'auteur trace, dans les chapitres suivants, l'esquisse de ce que devrait être, à son point de vue, le programme développé de l'enseignement secondaire général et résume ensuite ses idées dans une conclusion des plus fermes. On se bornera à rapporter ici les titres de ces chapitres : De l'origine de l'homme et de sa place dans la nature. — Ce qu'est l'homme en lui-même. — Du langage. — Histoire du développement industriel ; — du développement artistique. — du développement moral et religioso-philosophique ; — du développement social ; — du développement scientifique. On ne s'étonnera pas, après cette énumération, que nous trouvions le titre du livre, à la fois trop modeste et trop peu explicite, en tout cas assez peu en rapport avec les matières qui forment près des deux tiers de son contenu.

L'Enseignement secondaire de 1880 à 1890, par Edgar Zévort, recteur de l'Académie de Caen. (1 vol. in-8, Paris, Paul Dupont, 1890. Extrait de la *Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur*.) — Le tableau tracé par M. Edgar Zévort de l'enseignement secondaire de 1880 à 1890 est d'un tout autre caractère. C'est une œuvre presque exclusivement historique, pleine de faits et de substantielles données, et où l'opinion personnelle de l'auteur n'apparaît, pour ainsi dire, qu'à l'arrière-plan. On y trouve groupés, avec art et clarté, des éléments qui étaient restés jusqu'ici assez dispersés. Ce travail contribuera ainsi à éclaircir la question à l'ordre du jour et à faciliter la discussion, en rapprochant la série des réformes et des plans d'études adoptés depuis 1880, en matière d'instruction secondaire, et en les comparant entre eux. L'auteur a fait preuve d'une réelle impartialité. Il a exposé avec un grand tact, en même temps qu'avec une légitime fierté, la part prise dans les changements accomplis par M. Charles Zévort et l'action exercée par ce dernier dans la solution des questions les plus importantes. Deux chapitres préliminaires sont consacrés à l'histoire de l'enseignement classique de 1865 à 1880, au plan de 1865, à la circulaire du 27 septembre 1872, au plan de 1874, aux caractères généraux et aux résultats de l'enseignement secondaire à cette époque, à l'état de l'opinion et aux réformes considérées alors comme nécessaires. Après avoir exposé avec une grande abondance de renseignements la réforme si considérable accomplie en 1880, et l'application qui en fut faite, M. Zévort traite de celles de 1885 et de 1889, indique en détail le

rôle du Conseil supérieur dans ces changements successifs, et aborde la question du baccalauréat. Il termine par une étude non moins complète des différentes transformations dont l'enseignement secondaire spécial a été l'objet. Ce rôle d'historien n'empêche pas l'auteur de faire la critique de certains des systèmes adoptés et de les juger tant au point de vue pédagogique qu'au point de vue général. Il salue, en finissant, l'Association qui vient de se constituer et à laquelle la *Revue* souhaitait la bienvenue il y a quelques mois. La conclusion est assez pessimiste. L'auteur constate, à regret, avec l'Association nationale, que tant de tentatives sans cesse reprises et amendées ont abouti, sinon à une crise au moins à un état troublé dont l'issue demeure incertaine. Personne n'avait plus d'autorité que M. Zévort pour formuler un jugement de ce genre touchant ces graves problèmes, plus que jamais de circonstance.

Philosophie de François Bacon, par Ch. Adam, professeur adjoint de philosophie à la Faculté des lettres de Dijon. (1 vol. in-8°, Paris, Félix Alcan, 1890.) — L'Académie des sciences morales et politiques avait mis au concours, en 1887, pour le prix Bordin, l'étude de la philosophie de Bacon. Le mémoire présenté à cette occasion par M. Adam ayant été jugé digne du prix, son auteur le publie aujourd'hui, après l'avoir toutefois corrigé et complété sur un certain nombre de points. C'est dans l'ensemble une œuvre importante, sérieusement élaborée, encore qu'il y ait lieu de lui adresser quelques critiques de détail. L'introduction est consacrée à l'histoire de la vie de Bacon. C'est assurément un morceau soigné, intéressant et suffisamment au courant. Je reprocherai cependant à l'auteur de ne nous avoir nulle part indiqué l'état exact de la science touchant cette question. Il ne donne en aucun endroit l'énumération complète et critique des divers travaux, soit d'ensemble, soit de détail, dont la biographie du grand philosophe anglais a fait jusqu'ici l'objet. Il se contente de citer sur quelques points controversés les auteurs avec lesquels il se trouve en opposition. Cette esquisse biographique se lit avec agrément. Ajoutons qu'elle est conçue dans un sens plutôt favorable à Bacon et qu'elle explique, dans la mesure du possible, les faiblesses qui ont déparé sa vie, taches que ses adversaires, anciens ou modernes, ont cherché encore à exagérer. Le sujet proprement dit a été traité en quatre livres qui traitent tour à tour de la définition et de la division de la science, de la critique des méthodes anciennes et modernes, de la méthode de Bacon en particulier, et enfin de l'influence exercée par le philosophe anglais aux XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. Il n'est pas besoin de faire remarquer que de nombreuses et graves questions se posaient au cours de cette étude. La place de Bacon dans l'histoire des sciences et de la philosophie, le rôle de sa méthode dans le mouvement scientifique qui a suivi, l'étendue exacte de son influence, sa part dans la création de la philosophie expérimentale, la nature et le caractère de ses doctrines propres, si tant est qu'on puisse tirer de ses œuvres un véritable système, voilà autant de problèmes obscurs qui s'agitent depuis longtemps déjà et qui pourront encore donner lieu à bien des controverses. Si Bacon avait apporté dans l'exposé de ses opinions novatrices plus d'ordre et de clarté, elles n'eussent pas provoqué tant d'équivoques. Mais il faut bien l'avouer, il est fort difficile à com-

prendre. Rien dans son œuvre, si vaste, n'est complètement achevé. Objet d'enthousiasme et d'admiration pour les uns, Bacon a été attaqué par les autres avec un acharnement et une passion singulières. Peu d'hommes ont trouvé des partisans aussi convaincus en même temps que des adversaires aussi fanatiques, aussi haineux. M. Adam a su se garder de l'une et l'autre exagération. S'il n'a pas résolu définitivement — et cela n'était guère possible — toutes les questions qui se posaient, il faut reconnaître qu'il a contribué grandement à les éclaircir et qu'il leur a fait faire un pas considérable. Son mémoire, très renseigné, atteste la connaissance la plus étendue et la plus sûre de tout ce qui se rapporte, même indirectement, au sujet.

Le plan pourrait être à bon droit contesté. L'auteur le justifie, en s'appuyant sur les indications fournies par Bacon lui-même, dans sa lettre de 1622 au Révérend Lancelot Andrewes, évêque de Winton. Nous avouons que cette explication ne suffit pas à nous convaincre de la légitimité de cette division. Après avoir exposé quelles furent les opinions de Bacon sur les rapports de la science avec la religion et avec la philosophie, M. Adam croit que l'auteur du *Novum organum* a été très sincère, jusqu'à la fin de sa vie, dans sa soumission aux dogmes de l'Église. Pour lui, l'objet essentiel de la philosophie est de servir la science et de l'aider à être utile au genre humain. C'est pour cela qu'il condamne avec tant de force la philosophie du passé, à la fois immobile et inutile. La science doit toujours poursuivre la même œuvre avec une parfaite unité de vue, mais cela ne l'empêche point d'être multiple et variée comme son objet, la nature. Pour ce qui concerne la classification des sciences, l'auteur fait remarquer avec raison que Bacon a pu en emprunter l'idée première à Giordano Bruno qui avait conçu avant lui, sans le réaliser d'une manière aussi profonde, ce même projet d'encyclopédie générale. Bacon, en effet, avait certainement entendu, en 1583, le philosophe italien venu en Angleterre pour y professer le système de Copernic. Les trois chapitres intitulés : l'Histoire et la Poésie, la Science de la Nature, la Science de l'Homme, embrassent les différentes divisions imaginées par Bacon pour sa classification universelle. Le second livre de l'ouvrage en est une des parties les plus solides. Il comprend l'exposé de la polémique dirigée par Bacon contre toutes les philosophies antérieures, et notamment des attaques si injustes et si violentes dont l'esprit grec fut l'objet de sa part. Le troisième livre, consacré tout entier à l'examen de la nouvelle méthode inaugurée par le philosophe, traite par là même la question essentielle du sujet. L'auteur a décomposé cette dernière étude en trois parties : Histoire des phénomènes, théorie de l'induction, rôle de l'imagination dans la découverte scientifique. Le dernier livre renferme nombre d'aperçus piquants et de rapprochements ingénieux. C'est à regret que nous devons nous contenter de le signaler. Le chapitre sur Bacon au XIXe siècle est particulièrement attrayant. La conclusion finale, que l'auteur a développée avec raison, détermine avec beaucoup d'impartialité le bilan de l'œuvre du grand philosophe anglais, qui reste comme « un précurseur de ceux qui devaient annoncer la science au monde comme une religion nouvelle ».

La Dissertation philosophique. Choix de sujets, plans, développements, avec une introduction sur les règles de la dissertation philosophique, par

Emile Boirac, professeur de philosophie au lycée Condorcet. (1 vol. in-8°, Paris, Félix Alcan, 1890.) — Le nouveau Manuel de M. Boirac, bien compris et rédigé d'une manière intéressante, forme l'utile complément de ses *Éléments de philosophie*. Fort d'une pratique déjà longue de l'enseignement, l'auteur a groupé, avec beaucoup de clarté, dans une sorte de traité préliminaire, l'ensemble des règles et des préceptes relatifs à la dissertation. Il y étudie tour à tour l'invention, le plan, le développement et le style, et les différents genres de sujets. Le ton de ce morceau n'a rien de dogmatique. Chaque sujet de dissertation est suivi, soit d'un canevas, soit, ce qui est plus rare, d'un développement complet et régulier, soit enfin d'un plan. Cette dernière méthode est assurément la plus pratique, puisqu'elle a l'avantage de ne point faciliter par trop le travail de l'élève. « Ce livre, dit avec raison M. Boirac à la fin de son introduction, n'eût-il d'autre résultat que de solliciter les Facultés à renouveler les sujets de dissertation proposés dans les xamens, que nous nous estimerions suffisamment payé de notre peine.»

A. L.

OUVRAGES NOUVEAUX

Cossa (Louis). *Premiers éléments de la science des finances*, traduit par Henri Saint-Marc, 1 vol. in-18 (Larose et Forcel) 2 fr. 50.

Debidour (A.). *Histoire diplomatique de l'Europe*, 2 vol. in-8 (Félix Alcan), 18 fr.

Gides (Charles). *Principes d'économie politique*, 1 vol. in-18 (Larose et Forcel). 6 fr.

Lang (E.-B.). *Littérature allemande contemporaine*, morceaux choisis, 1 vol. in-18 cart. toile (Paul Ollendorff).

Lubbock (sir John). *Le bonheur de vivre*, 1 vol. in-18 (Félix Alcan). 2 fr. 50.

Proust (A.). *Douze conférences d'hygiène*, 1 vol. in-12 cart. toile (G. Masson).

Vidal-Lablache. *Atlas historique et géographique*, 137 cartes en couleur, 248 cartons, 24 livraisons in-folio, la livraison 1 fr. 25, l'atlas complet 30 fr. (Armand Colin et Cie).

Seignobos (Charles). *Scènes et épisodes de l'histoire nationale*, 1 vol. in-4 de grand luxe, 60 grandes compositions inédites, tirées hors texte br. (Armand Colin et Cie). 40 fr.

Le Gérant : **Armand COLIN.**

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME II DE LA DIXIÈME ANNÉE

ARTICLES DE FOND

Pages.

La question de l'enseignement secondaire devant le Sénat, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac** 1

L'Université idéale, par **M. L.-E. Hallberg** 17

État actuel de l'enseignement des langues vivantes dans l'éducation des garçons en France, par **M. Louis Weil** 33

La chaire de Mickiewicz au Collège de France, par **M. Louis Leger** . . 113

Science ancienne et science moderne, par **M. Victor Egger** 129, 277

L'enseignement secondaire et le Conseil supérieur de l'instruction publique, par **M. C. Bayet** 225

L'orthographe de nos pères et celle de nos enfants, par **M. A. Gazier** . 255

La nouvelle loi belge sur la collation des grades académiques et les programmes des examens universitaires, par **M. P. Thomas** 329

La République américaine, par **M. Th. Ferneuil** 353

Simples observations touchant l'enseignement du droit international privé en France, par **M. Pillet** 395

Edmond Scherer, par M. Gréard, par **M. E. Boutmy** 433

L'Institut Pasteur, par **M. le Dr F. Widal** 465

L'enseignement de l'histoire dans les lycées, à propos du nouveau plan d'études, par **M. Henry Salomon** 471

Thèses et dissertations de droit des Universités étrangères, par **M. H.-Émile Rebouis** 481

Pages.
Les monographies pédagogiques à l'Exposition de 1889, par **M. D.** . . 545
Edmond Hébert, par **Un groupe d'élèves**. 582
La littérature pédagogique en Angleterre : Richard Mulcaster, par **M. J. Parmentier** 597
Du rattachement des sociétés savantes à l'enseignement supérieur, par **M. Alfred Leroux**. 612

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Paris. Conseil général des Facultés. Discussion des conclusions de la Commission sur l'organisation des Universités. — Lyon. Conseil général des Facultés; Etudiants. — Aix-Marseille. — Nancy. Fête universitaire; remise aux étudiants du drapeau offert par les femmes de leurs professeurs; discours de M. Gavet; discours du président de l'Association des étudiants; — discours du ministre de la marine.. . . . . 53, 64
Paris. Conseil général des Facultés. — Lyon. Conseil général des Facultés : vœux relatifs à l'organisation des Universités. — Montpellier. — France. Projet de réforme des études médicales. — Berlin. — Bonn. — Fribourg. — Giessen. — Gœttingen. — Greifswald. — Halle. — Heidelberg. — Iéna. — Kiel. — Kœnigsberg. — Leipzig. — Marbourg. — Munich. — Rostock. — Tubingue. — Wurzbourg. — Innsbruck. — Allemagne. Statistique des Universités. — Breslau. — Prusse. L'obligation d'assiduité aux cours. — Russie. Les troubles des Universités. 187, 203
Paris. Conseil général des Facultés. — Montpellier. — Berlin. — Gœttingen. — Giessen. — Halle. — Heidelberg. — Iéna. — Munich. — Wurzbourg. — Erlangen. — Allemagne. Statistique des étudiants dans le semestre d'été 1890; — les élèves des gymnases dans les Universités prussiennes; — nationalité des étudiants; — l'Association d'infirmiers volontaires; — l'encombrement des carrières. — Vienne. — Prague. — Lemberg. — Cracovie. — Autriche. Les auberges d'étudiants. — Lausanne. — Zurich. — Strasbourg. — Saint-Pétersbourg. — Finlande. — Gand. — Toronto. 503, 514
Paris. Conseil général des Facultés; Étudiants. — Rennes. —

Pages.

Berlin. — Halle. — Erlangen. — Tubingue. — Darmstadt. — Fribourg. — Allemagne. Les Étudiants des Universités allemandes; les traitements des professeurs prussiens; les vacances universitaires. — Autriche. — Hongrie. — Dorpat. — Pétersbourg. — Varsovie. — Upsal. — Roumanie. — Zurich. — Berne. 618, 629

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE.

Lettre de Montpellier, à propos des fêtes universitaires. . . . .
Lettre d'Amsterdam : la prononciation du grec. 73

INSTRUCTION PUBLIQUE (FRANCE).

L'interpellation Combes (extrait du *Journal Officiel*). 73
Projet de loi ayant pour objet la constitution des Universités. . 161
L'équivalence internationale des études et des grades : Rapport présenté au Conseil général des Facultés de Paris, par M. Bufnoir. 404
Ouverture des conférences de la Faculté des lettres de Paris. Séance de rentrée : Discours de MM. Himly et Marion. . . . 449

NOUVELLES ET INFORMATIONS.

Hommages mérités : M. Burdeau. 94
M. Alessandro d'Ancona. 94
Le dîner de l'École des sciences politiques. 95
L'enseignement libre catholique. 96
Projet de réorganisation de l'agrégation des Facultés de droit. . 100
Statistique des étudiants étrangers dans l'Université de Montpellier (1889-90). 103
Association polytechnique. 103
Distribution des prix du concours général : Discours du ministre de l'instruction publique. 204
Le concours Bischoffsheim : Rapport de M. Édouard Maneuvrier. 295

Pages.
Projet de loi sur la constitution d'Universités. 305
La réforme de l'agrégation de droit. 306
M. Adolphe Mourier; — M. le docteur Gavarret (notices nécrologiques). 309
M. Lorenz de Stein, collaborateur de la *Revue* (notice nécrologique). 413
L'Université et la discipline nouvelle : discours prononcés à la distribution des prix du lycée Janson-de-Sailly, par M. Robert, inspecteur général, et M. Stropeno, professeur. 413
Discours de M. le recteur Zeller à la distribution des prix du lycée Berthollet, à Annecy. 416
L'École des langues orientales de Berlin 418
Le prix Motheré 421
Enseignement supérieur populaire subventionné par la Ville de Paris : Programmes des cours. 515
Le projet de constitution d'Universités au Sénat 518
Annonce du cours libre de M. Blondel à la Faculté de droit de Paris. 520
Lettre des représentants élus de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique, à propos de la démission de Mme Kergomard. 521
La commission pour la réforme de l'enseignement secondaire en Prusse (liste des membres; programme; discours de l'empereur Guillaume). 630
Rentrée de la Faculté des lettres de Bordeaux (allocution de M. Espinas). 639
Rapport du conseil général des Facultés de l'Académie d'Aix, par M. Jourdan, doyen de la Faculté de droit. 642
Lettre de M. Lange réélu au Conseil supérieur, à ses électeurs. . 644
Annonce du cours libre de M. Girard à la Faculté de droit de Paris. 645
Réélection de Mme Kergomard au Conseil supérieur. 645

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Arrêté du 12 juin 1890, relatif à l'emploi du temps dans les lycées et collèges 105
Circulaire du 7 juillet 1890, relative à l'emploi du temps, à l'éducation physique et à l'hygiène dans les lycées et collèges 210, 310 317

Pages.

Décret et arrêté du 8 août 1890, instituant un baccalauréat unique de l'enseignement secondaire classique, et fixant les conditions de cet examen. 317
Circulaire du 30 juin 1890, relative aux remises et exemptions dans les lycées de garçons 422
Décret du 7 juillet 1890, concernant le classement des fonctionnaires des lycées et collèges qui changent d'ordre ou de catégorie. 427
Instruction du 21 février 1890, relative à la comptabilité des Facultés. 522
Décret du 22 février 1890, sur la comptabilité des Facultés. . . . 533
Note présentée à la Section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique (classement des fonctionnaires) 536
Circulaire du 1er octobre 1890, concernant les maîtres auxiliaires et maîtres répétiteurs 646
Circulaire du 23 octobre 1890, concernant les chargés de cours de lycées. 647
Circulaire du 6 novembre 1890, concernant les leçons de piano dans les lycées de jeunes filles 648

BIBLIOGRAPHIE (par M. Abel Lefranc)

Louis Liard. *Universités et Facultés* 107
Ernest Lavisse. *Vue générale de l'histoire politique de l'Europe*. . . 108
Maurice Vernes. *Les resultats de l'exégèse biblique* 109
Gabriel de Mortillet. *Origines de la chasse, de la pêche et de l'agriculture* 110
E. Guyau. *La genèse de l'idée de temps*. 112
Ch. Dejob. *Mme de Staël et l'Italie*. 210
Gaston Paris. *Manuel d'ancien français*. 218
Pinloche. *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle* . 219
J. Guillaume. *Procès-verbaux du comité d'instruction publique de l'Assemblée législative*. 221
G. Tarde. *Les lois de l'imitation; Étude sociologique*. 222
Jules Zeller. *Histoire d'Allemagne. Les empereurs du XIVe siècle*. . 223
Ch. Diehl. *Excursions archéologiques en Grèce*. 323
J. Guillaume. *Pestalozzi; étude biographique*. 324
Pierre de Coubertin. *L'éducation en Angleterre; — l'éducation anglaise en France; — Universités transatlantiques* 324

Pages.

N. Weiss. *La Chambre ardente. Étude sur la liberté de conscience en France sous François Ier et Henri II* 327

Félix Cellarier. *Rapports du relatif et de l'absolu* 328

J. Bastin. *Étude des participes* 429

Alfred Fouillée. *L'évolutionnisme des idées-forces* 430

Adolphe Houdard. *Premiers principes de l'économique* 431

E. Joyau. *La théorie de la grâce et la liberté morale de l'homme* . . . 432

Émile Faguet. *Dix-huitième siècle. Études littéraires* 538

J. Marchand. *Un intendant sous Louis XIV* 540

Ernest Renan. *Pages choisies à l'usage des lycées et des écoles* . . . 542

Fustel de Coulanges. *Histoire des institutions politiques de l'ancienne France* 542

Paul Girard. *Textes de droit romain publiés et annotés* (par M. Esmein). 649

Guérin. *La question du latin et la réforme profonde de l'enseignement secondaire* 652

Edgar Zévort. *L'enseignement secondaire de 1880 à 1890* 653

Ch. Adam. *Philosophie de François Bacon* 654

Émile Boirac. *La dissertation philosophique* (choix de sujets, plans, etc.) 656

Paris. — Typ. G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26772

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

DE LA

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Marquis Alfieri, Sénateur du royaume d'*Italie*.
Dr Apathy, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*,
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Avenarius, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Th. Billroth, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Bonghi, député, ancien ministre de l'Instruction publique à *Rome*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Bucheler, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Guillaume Creizenach, Privat docent de l'Université de *Leipzig*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dr Czihlarz, Professeur à l'Université de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Baron Dumreicher, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Dr L. Felmeri, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie).
L. Ferri, Correspondant de l'Institut de France, Professeur de Philosophie à l'Université de *Rome*.
Dr Théobald Fischer, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi (Augusto). Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore).
Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de Los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur de littérature à l'Université de *Groningue*.
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen. Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creusnach*.
J. E. Hokan, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*
Dr R. von Ihering, Prof. à l'Université de *Gœttingue*.
Dr Kekulé, Professeur à l'Université de *Bonn*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.
Krück, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg.
The Rev. Brooke Lambert, D. D. à *Greenwich*, S.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique supérieure de *Hanovre*.
Dr Laur, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen à *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.). Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nöldeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Philippson, Professeur à l'Université de *Bruxelles*.
Pollok, professeur de jurisprudence à l'Université d'*Oxford*.
Dr Ramon de Luna. Professeur à l'Université de *Madrid*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
Dr Sjöberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup fils, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*.
Dr L. Von Stein, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*.
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Storck, professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Professeur à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhauge*.
Dr Thorden. Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr Zarnke, Professeur à l'Université de *Leipzig*.

Le Comité de rédaction recevra toujours avec reconnaissance toutes les communications concernant les Facultés des départements et des Universités étrangères. Ces informations comme toutes celles qui seront de nature à intéresser la Revue, seront insérées dans la Chronique qui accompagne chaque numéro et qui relate tous les faits importants touchant à l'Enseignement.

Le Comité prie aussi ses Correspondants, ainsi que les Auteurs eux-mêmes, de vouloir bien signaler à la Revue les volumes intéressant le haut Enseignement dans toutes ses branches, en y ajoutant une note analytique ne dépassant pas 15 à 20 lignes.

LA
REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois. — Un an : 24 fr.

ON S'ABONNE : EN FRANCE CHEZ TOUS LES LIBRAIRES
A L'ÉTRANGER, DANS LES LIBRAIRIES SUIVANTES :

ALSACE-LORRAINE
Strasbourg, Ammel, Treuttel et Wurtz.

ALLEMAGNE
Berlin, Asher et Cie, Le Soudier, Mayer et Muller, Nicolai, G. Schefer.
Bonn, Strauss.
Breslau, Trevendt et Garnier.
Dresde, Pierson.
Erlangen, Besold.
Fribourg en Brisgau, Fehsenfeld
Gœttingue, Calvœr.
Greifswald, Bamberg.
Giessen, Rœcker.
Halle, Lippert.
Heidelberg, Kæster.
Iéna, Frommann.
Kœnigsberg, Bor.
Kiel, Hæseler.
Leipzig, Twietmeyer, Le Soudier, Eckstein, Max-Rühe, Brockhaus.
Marbourg, Elwert.
Munich, Finsterlin.
Rostock, Stiller.
Stuttgard, P. Neff.
Tubingen, Fues.
Wurtzbourg, Stuber.

AUTRICHE-HONGRIE
Vienne, Gérold, Frick, Mayer et Cie.
Agram, Hartmann.
Budapesth, Révai, Kilian.
Gratz, Leuschner.
Inspruck, Rauch.
Klausenbourg, Demjén.
Lemberg, Gubrynowicz.
Prague, Calve.

ANGLETERRE
Londres, Hachette, Williams et Norgate, D. Nutt, Relfe brothe.
Aberdeen, W. Lindsay.
Cambridge, Macmillan et Co, Deighton Bell et Co.
Dublin, Mac Gleshen et Gill, Hodges, Figgis et Co.
Edimbourg, John Menzies et Co.
Glasgow, John Menzies et Co.
Oxford, Parker.

BELGIQUE
Bruxelles, Lebègue et Cie, Decq, Rozez, Mayolez, Castaigne, Merzbach.
Gand, Host, Vuylsteke, Engelke.
Liége, Gnusé, Desoer, Grandmond-Donders.
Louvain. Peeters, Van Linthout et Cie.

COLONIES FRANÇAISES
Alger, Jourdan, Chéniaux-Franville, Gavault St-Lager.
Saïgon, Nicolier.
St-Denis-Réunion, Lamadon.
Fort-de-France, Déclémy.

DANEMARK
Copenhague, Host.

ÉGYPTE
Alexandrie, Weill, Sanino.
Le Caire, Mme Barbier.

ESPAGNE
Madrid, Fuentès-y-Capdeville, Maugars.
Barcelone, Piaget, Verdaguer. Juan Oliverès.
Valence, P. Aguilar.
Salamanque, E. Calcon.

GRÈCE
Athènes, Wilberg.

ITALIE
Rome, Paravia, Bocca, Molino.
Florence, Bocca, Lœscher.
Milan, Dumolard frères.
Naples, Detken, Marghieri.
Padoue, Drucker et Tedeschi.
Palerme, Pedone-Lauriel.
Pavie, Pezzani.
Pise, Hœpli.
Turin, Paravia, Bocca.

MEXIQUE
Mexico, Bouret.
Guadalajara, Bouret.

PAYS-BAS
La Haye, Belinfante frères.
Luxembourg, Heintzé.
Leyde, Brill.
Amsterdam, Van Bakkenes.
Utrecht, Frænkel.

PAYS DANUBIENS
Belgrade, Friedman.
Bukharest, Haimann.
Craiowa, Samitca frères.
Galatz, Nebuneli et fils.
Jassy, Daniel.
Philippopoli, Commeno.

PORTUGAL
Lisbonne, Pereira.
Coimbre, Melchiades.
Porto, Magalhaës.

RUSSIE
St-Pétersbourg, Mellier, Wolf, Fenoult, Ricker.
Dorpat, Karow.
Kharkoff, de Kervilly.
Kiew, Ve Idzikowski.
Moscou, Gautier
Odessa, Rousseau.
Tiflis, Baerenstamm.
Varsovie, Gebethner et Wolff

SUÈDE ET NORVÈGE
Stockholm, Bonnier.
Christiania, Cammermeyer.
Lund, Gleerup.
Upsal, Landstrœm.

SUISSE
Bâle, Georg.
Fribourg, Labastrou.
Berne, Kœhler.
Genève, Ve Garin, Georg, Stapelmohr.
Lausanne, Benda, Payot.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
Zurich, Meyer et Zeller.

TURQUIE
Constantinople, Papadis.
Smyrne, Abajoli.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE
New-York, Christern, W. R. Jinkims, Courrier des États-Unis.
Baltimore, John Murphy et Cie
Boston, Carl Schœnhof.
Nouvelle-Orléans, H. Billard.
Philadelphie, A. Lippincott et Cie.
Saint-Louis (Missouri), F.-H. Thomas.
Washington, James Anglin et Cie.

CANADA
Québec, Lépine.
Montréal, Rolland et fils.

AMÉRIQUE DU SUD
Buenos-Ayres, Jacobsen, Jolly.
Caracas, Rojas hermanos.
Lima, Galand.
Montevideo, Ybarra, Barreiro et Ramos
Santiago (Chili), Cervat, A. Pesse et Cie.
Valparaiso, Tornero.

BRÉSIL
Rio-Janeiro, Garnier, Lembaerts, Nicoud.
Bahia, C. Koch.
Sao-Paolo, Garraux.

CUBA
La Havane, M. Alorda.

INDE ANGLAISE
Bombay, Atmarau, Sayoon.

AUSTRALIE
Melbourne, Samuel Muller.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 26773.

JAN 181892

Widener Library
3 2044 092 758 572